رعاية الأطفال

الرُّضَّع والصِّغار

من الميلاد حتى سن الثالثة



تأليف

كاثي ناتبراون   جولز بيدج

ترجمة

محمد فتحي

مجموعة النيل العربية

رعاية الأطفال

الرُّضَّع والصِّغار

من الميلاد حتى سن الثالثة

رعاية الأطفال

الرُّضَّع والصِّغار

من الميلاد حتى سن الثالثة

تأليف

كاثي نايبراون

جولز بيينج

ترجمة

محمد فتحي

مجموعة النيل العربية

English Edition Copyrights:

حقوق الطبعة الإنجليزية :

SAGE *Publications of London*

Los Angeles • London • New Delhi • Singapore • Washington DC

Working with Babies and Children from Birth to Three. First edition
By/ Cathy Nutbrown & Jools Page, 2008
English language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore, © Cathy Nutbrown & Jools Page, 2008
Arabic Language First edition, © **Arab Nile Group,** 2011.

I.S.B.N. SAGE Publications: 978-1-4129-4674-2
I.S.B.N. Arab Nile Group: 978-977-377-117-0

حقوق الطبعة العربية :

عنـوان الكتـاب: **رعاية الأطفال الرضع والصغار من الميلاد حتى سن الثالثة**
تأليـف : **كاثي ناتبراون - جولز بيدج**
ترجمـة : **محمد فتحي خضر**
رقـم الإيـداع : 1943
الترقيـم الدولـي : 0 - 117 - 377 - 977- 978
الطبعـة : الأولى
سنة النشـر : 2011
الناشـر : **مجموعة النيل العربية**
العنـوان : ص.ب: 4051 الحي السابع
مدينة نصر 11727 القاهرة – ج.م.ع
التليفـون : 26717134 – 00202/26717135
الفاكـس : 00202/ 26717135
بريـد إلكترونـي : info@arabnilegroup.com
sales@arabnilegroup.com
arab_nile_group@hotmail.com
الموقع الإلكتروني: www.arabnilegroup.com

ناتبراون، كاثي
رعاية الأطفال الرضع والصغار من الميلاد حتى سن الثالثة / تأليف كاثي ناتبراون - جولز بيدج ؛ ترجمة: محمد فتحي.- ط1. - القاهرة: مجموعة النيل العربية، 2011.
248 ص؛ 24 سم.
تدمك 0 - 117 - 377 - 977- 978
1 - الأطفال الرضع - رعاية
أ - بيدج، جولز (مؤلف مشارك)
ب - خضر؛ محمد فتحي (مترجم)
ج - العنوان 649.122

تنويه 1 :
لقد تم بذل أقصى جهد ممكن لضمان احتواء المادة المترجمة لهذا الكتاب على معلومات دقيقة ومحدّثة. ومع هذا، لا يتحمل الناشر: **"مجموعة النيل العربية"** أية مسئولية قانونية فيما يخص محتوي الكتاب أو عدم وفائه باحتياجات القارئ كما أنه لا يتحمل أية مسئولية أو خسائر أو مطالبات متعلقة بالنتائج المترتبة على قراءة أو استخدام هذا الكتاب.

تنويه 2 :
إن مادة هذا الكتاب والأفكار المطروحة به تعبر فقط عن رأي الكاتب أو المؤلف لهذا الكتاب، ولا تعبر بالضرورة عن رأي الناشر.

إهداء

إلى لين وسو وماجي وماندي وكارين وساندي وكيت وآني

المحتويات

شكر وتقدير

يضم هذا الكتاب أمثلة عديدة على كيفية رعاية الأطفال الرضع والصغار بكل احترام وحساسية. وهو يعكس ما يحدث في العديد من دور الرعاية كل يوم. وبهذه المناسبة، نود أن نتوجه بالشكر إلى القائمين على رعاية وتربية الأطفال الصغار الذين أشركونا في عملهم، وسمحوا لنا أن نستلهم الأفكار من أساليبهم من أجل إعداد مادة هذا الكتاب. كما ندين بالشكر - على وجه الخصوص - لكل من أنيتا جونستون، وجستين ميلز، وكيم وايلينج (وثلاثتهم حاصلون على درجة الماجستير من جامعة شيفيلد) لسماحهم لنا بإدراج بعض المقتطفات من أبحاثهم في هذا الكتاب. كما نود التنويه إلى أن الصور الموضوعة في بداية كل فصل مستخدمة هنا بتصريح من مؤسسة دونكاستر للفنون (المعروفة اختصارًا باسم دارتس darts). كما نشكر زملاءنا في جماعة الأبحاث التربوية الخاصة بالطفولة المبكرة بكلية التربية جامعة شيفيلد. ونخص بالذكر كلًّا من ماريان لاجرانج، وماثيو والترز، وجانيت جراهام، وفريق العمل بدار نشر ساج. كما نتوجه بالشكر لكل من جلوريا، وبرنارد، وميك، وجوش، وزاك.

ملحوظة على المصطلحات

أحيانًا ما سنستخدم كلمة «الوالدين» بالمعنى الفضفاض لها. فهي قد تعني أولياء أمور الطفل، أو آباءه بالتبني، أو من يقومون على رعاية الطفل. وهو ما قد يعني في هذه الحالة السلطة المحلية في حالة الأطفال الموضوعين تحت رعاية أسر بديلة، أو الجدود إذا كان الوالدان الطبيعيان غير قادرين على تربية طفلهما أو غير راغبين فيها بسبب بعض الظروف.

بين دفتيْ هذا الكتاب سنستخدم المصطلحات «العاملين»، «البالغين»، «القائمين على الرعاية»، «الممارسين»، «المربين» بصورة تبادلية للإشارة إلى الإخصائيين العاملين بأجر في مجال رعاية الأطفال الرُّضَّع والصغار. وحين يكون الدور المهني للشخص ذا صلة بموضوع الحديث، سنقوم بتحديد هذا الدور، على سبيل المثال المعلم، ممرضة الحضانة، راعية الطفل.

كما ستُستخدم مصطلحات «الأطفال الرضع» و«الأطفال صغار السن» و«الأطفال» في هذا الكتاب للإشارة إلى كل الأطفال، بمن فيهم الأطفال الآتون من مختلف الخلفيات الثقافية والعرقية والدينية، والأطفال الذين يعانون من إعاقات جسمية أو حسية، والأطفال ذوو الاحتياجات الصحية والاجتماعية الخاصة، والأطفال الذين يعيشون في بيئات فقيرة، وظروف معيشية صعبة.

مقدمة

إن لكِ ابتسامة رائعة. لقد ابتسمتِ أول مرة حين كان عمركِ 26 يومًا، ومنذ ذلك الوقت وأنتِ تداومين على الابتسام! والآن أنتِ تبتسمين وتضحكين بجسدك كله. يا لك من مصدر للسعادة والبهجة.

(مقتطف مأخوذ مما كتبته إحدى الأمهات في دفتر ذكريات ابنتها)

إن الأطفال رائعون بحق! وفي هذا الكتاب سنسعى لمساعدة الممارسين على رؤية تلك الروعة في الأطفال الرضع والصغار. إن هذا الكتاب موجه للممارسين الذين يريدون أن يكونوا على قدر مسؤولية رعاية أصغر أعضاء مجتمعنا، وأن يفعلوا هذا بكل حساسية واحترام. إن هذا الكتاب موجه للأشخاص الراغبين في خلق بيئات يستطيع الأطفال الرضع والصغار أن يتعلموا فيها بأجسادهم كلها. كما أن هذا الكتاب موجه لمعلمي الطفولة المبكرة الذين يريدون التعرف على تلك المتعة الصافية الناتجة عن العمل مع هؤلاء الصغار، وتنمية عقولهم وأجسادهم وأرواحهم.

إن الأطفال رائعون بحق! إن العمل مع الأطفال الصغار يمكن أن يكون أمتع المهام، وأصعبها في الوقت ذاته. إن البالغين الذين يقضون أيامهم في رعاية الأطفال الرضع والصغار يحتاجون للتقدير والدعم. هذا الكتاب يعترف بالتحديات التي يواجهونها والدور المعقد الذي يلعبونه، ويمتدح ممارساتهم المهنية الفعالة، ويقدم اقتراحات بخصوص كيفية بناء ذلك المفهوم الحديث الذي يؤكد على أهمية الحب والارتباط في علاقاتهم بالأطفال.

لقد نتج عن الزيادة الكبيرة في أعداد العاملين في مجال رعاية الأطفال الصغار وجود طفرة

غير مسبوقة في أعداد «متخصصي رعاية الأطفال دون سن الثالثة». إنهم يعملون في بيئات رعاية متباينة، ويحملون درجات علمية مختلفة، بداية من شهادة التأهيل المهني الأساسي (المستوى الثاني) إلى درجة البكالوريوس. وقد تجد البعض منهم يحملون درجة الماجستير، بينما البعض الآخر لا يحملون أية مؤهلات أكاديمية على الإطلاق. في إطار هذا المدى المتنوع من بيئات الرعاية والممارسين، تسعى السياسات الحكومية إلى تحري العدالة في جودة دور الرعاية، خاصة في مجال المناهج، والتعلم، والتعليم، والتخطيط، والتقييم. لقد أدت السياسات الحكومية المتغيرة إلى ظهور اهتمام حديث بكيفية تعلم الأطفال الرضع والصغار، وكيفية توفير أفضل سبل الرعاية في كل من دور الحضانة، ودور الرعاية المنزلية، وكيفية تقييم مستوى جودة الخبرات التي يتعرضون لها.

لقد صُمم هذا الكتاب كي يفي بحاجات مختلف العاملين في مجال رعاية الأطفال دون سن الثالثة، وذلك من خلال تقديم معلومات عن الأبحاث والسياسات يكون من شأنها تعريفهم بأساليب عمل تتسم بالاحترام والفعالية. هذا الكتاب:

- يناقش بعض الأسس النظرية المتعلقة بأساليب التعامل مع الأطفال في هذه السن المبكرة.
- يقدم نظرة شاملة على بعض الدراسات البحثية التي أجريت في مجال تعلم ونمو الأطفال صغار السن.
- يبحث في السياسات الحديثة الخاصة بتقديم الخدمات للأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة.
- يلقي نظرة على عمليتي التعلم والنمو للأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة، وذلك في سياق أكثر شمولية
- يقدم دراسات حالة، وأمثلة واقعية، يبين من خلالها كيف يمكن تقديم رعاية فعالة لائقة للأطفال الصغار، سواء في دور الرعاية المنزلية، أو في دور الحضانة.

وقد قسمنا الكتاب إلى بابين:

الأول: يخص الأبحاث والسياسات الخاصة بالعمل مع الأطفال دون سن الثالثة.

والثاني: يجيب عن السؤالين: كيف يبدو الأمر على أرض الواقع؟ ما الذي يمكنني عمله؟

لقد ركزنا في هذا الكتاب على الأمثلة الواقعية والطرق التي يمكن من خلالها تقديم رعاية ذات جودة عالية للأطفال بهدف دعم عمليتي التعلم والنمو. إن هذا الكتاب موجه لقطاع عريض من العاملين في مجال رعاية الأطفال في السن المبكرة: مثل العاملين في دور الحضانة، ودور الرعاية المنزلية، طلاب دورات التدريب الأولي، بما فيها الدرجات التمهيدية، طلاب التأهيل المهني، ودراسات الطفولة المبكرة، إضافة لمن يسعون لأن يكونوا من إخصائيي رعاية الأطفال في السنوات المبكرة. كما أنه موجه للقائمين على رعاية الأطفال، سواء كانوا في سنوات تدريبهم الأولى، أو حاصلين على درجة البكالوريوس، أو الماجستير، أو يحرصون على تطوير أدائهم المهني.

الباب الأول

الأبحاث والسياسات الخاصة بالعمل مع الأطفال دون سن الثالثة

يقدم الباب الأول من هذا الكتاب نظرة عامة على الموضوعات الأساسية في مجال رعاية الأطفال الصغار في أي نوع من دور الرعاية.

في الفصل الأول سنتعرف على دور الأبحاث في عملية رعاية الأطفال الرضع والصغار، كما سنتعرف على ما يحتاج العاملون مع الأطفال الصغار لمعرفته بخصوص هذه الأبحاث. كما سنناقش أهمية اطلاع كافة الممارسين على الأبحاث، ونحدد بعض الموضوعات الأساسية الخاصة بعملية البحث التربوي على الأطفال الرضع والصغار. كما سنتعرض للرؤى الجديدة الخاصة بتطور تفكير الأطفال الرضع، ونناقش مكان نظرية الارتباط الجديدة في الممارسات الحديثة.

في الفصل الثاني، سنلقي نظرة على تطور السياسات الخاصة برعاية الأطفال الصغار في المملكة المتحدة في الأوقات الحديثة. وضمن سياق التغير السريع لأوجه عمليتي رعاية وتربية الأطفال سنعمد لمناقشة سياق السياسات المعقد في المملكة المتحدة، كما سنلقي نظرة على تطور السياسات في الفترة القصيرة الماضية، كما سنتعرف على تأثير مبادرة «كل طفل يهم»، إلى جانب مناقشة عملية تدريب وتأهيل الممارسين، ومناقشة الدور المتنامي لإخصائيي رعاية الأطفال في السنوات المبكرة.

إن هذين الفصلين سيرسيان الأساس لما سيرد في باقي الكتاب، والمخصص لمناقشة الجوانب التطبيقية.

الفصل الأول



ما الذي نعرفه عن الأطفال دون سن الثالثة؟

ملخص الفصل:

- مقدمة: لمَ نحتاج التعرف على الأبحاث؟
- أهمية اطلاع كافة الممارسين على الأبحاث
- ما الذي تخبرنا به الأبحاث التربوية عن الأطفال الرضع والصغار؟
- المعرفة، واللغة، والتواصل مع الأطفال الرضع والصغار
- التعلم، والنمو، والإدراك، واللعب
- الأبحاث التربوية لا تكفي دائمًا وحدها
- رؤى جديدة خاصة بتطور التفكير لدى الأطفال الرضع
- تفسيرات جديدة للارتباط والصحة النفسية
- أهمية الاطلاع على الأبحاث الآتية من فروع مختلفة...
- أهمية عملية الاحتواء ...
- «أهمية دور الحب» ...

مقدمة: لِمَ نحتاج التعرف على الأبحاث؟

في هذا الفصل ستتعرف على بعض الأشياء التي تخبرنا بها الأبحاث بشأن احتياجات الأطفال الرضع والصغار وجوانب النمو الخاصة بهم. في كثير من الأحيان يكون الممارسون العاملون مع الأطفال الصغار على معرفة جيدة بالأطفال، كما يعرفون الأنشطة والبيئات التي تناسب هؤلاء الأطفال الرضع والصغار، كما يكونون قد تعلموا من زملائهم في نفس المجال أفضل السبل لدعم نمو الأطفال واحتياجات التعلم لديهم. إن هناك قدر كبير من الممارسات السليمة التي ينبغي نشرها والاحتفاء بها في مجال رعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة. لقد ظل قدر كبير من هذه الممارسات خفيًّا حتى وقت قريب، بل وكانت تعتبر حتى وقت قريب من الأمور غير المهمة في هذا المجال. لكن في السنوات الأخيرة وحسب بدأ العمل برعاية الأطفال تحت سن الثالثة في أخذ مكانته باعتباره جزءًا أساسيًّا من مجال «التربية».

لقد تغيرت الأحوال في الوقت الحالي. وكما سنرى في الفصل الثاني، فإنه لم يعد في مقدور واضعي السياسات التظاهر بأن الحياة، في جوانبها التعليمية على الأقل، تبدأ في سن الخامسة. لقد صار الأطفال الرضع والصغار يحتلون اليوم مكانًا ثابتًا في برامج التربية والرعاية التي تقدمها حكومة المملكة المتحدة، وغيرها من الحكومات في جميع أنحاء العالم، كما صارت الموضوعات المتصلة بجودة عملية الرعاية المقدمة للأطفال في هذا السن أساسية في سياسات الحكومات (وزارة التعليم والمهارات، 2002، 2003، مكتب التسجيل الملكي، 2000، 2006، خدمة التعليم والتعلم بأسكتلندا، 2005).

ومع هذا التحول الحديث نسبيًّا في السياسات صارت هناك مسؤوليات جديدة ملقاة على عاتق جميع من يعملون برعاية الأطفال الصغار. فهناك الآن قدر كبير من المسؤولية (وزارة التعليم والمهارات، 2001، 2007، مكتب التسجيل الملكي، 2006)، وهي النتيجة الحتمية للتقدير والتمويل المتزايدين، (وزارة التعليم والمهارات، 2002، 2007، مكتب التسجيل الملكي، 1998، هيئة التأهيل والمناهج، 2000)، كما صارت هناك ضغوط جديدة تهدف لتقديم رعاية وتعليم ذوي جودة عالية قادرين على الوفاء بكافة احتياجات الأطفال

في جانبي التعلم والنمو (مجلس تنمية العاملين في رعاية الأطفال، 2006أ وب، وزارة التعليم والمهارات، 2007، سيلفا Sylva وآخرون، 2004). ومع هذا التزايد في المسؤوليات صار كافة الممارسين بحاجة ليس فقط لأن يتبعوا الممارسات الفعالة في عملهم ويوفروا خبرات تربوية جيدة للأطفال الرضع والصغار، بل أيضًا لأن يفهموا الأسباب الكامنة وراء ما يفعلونه. فعلى الممارسين أن يتفهموا الأبحاث والنظريات التي يقوم عليها عملهم اليومي، والقرارات التي يتخذونها؛ ذلك أنه دون هذه المعرفة النظرية فإن ما يفعلونه سيفتقد للدقة والأساس المنطقي السليم. وسيكون الأمر وقتئذٍ وكأنه بناء مبني دون أساسات. إن الممارسات غير القائمة على أسس نظرية، رغم أنها قد تبدو مقبولة من السطح في بعض الأوقات، عاجزة عن تقديم أي أسباب لما يتم فعله، وهو ما قد يجعلنا عرضة لخطر عمل الأشياء «فقط لأننا نفعلها بهذه الطريقة»، وذلك بدلًا من تبني (أو رفض) الممارسات استنادًا إلى فهم تام للأسباب الكامنة وراء هذا القرار.

أهمية اطلاع كافة الممارسين على الأبحاث

إننا نبدأ هذا الكتاب مؤكدين على أهمية الأبحاث، وأنه يجب على كل شخص الاطلاع على الابحاث. فمن الضروري معرفة ما تخبرنا به الأبحاث عن الأطفال الرضع والصغار. ومن المهم أن نعرف ما لاحظه الآخرون من سلوكيات الأطفال الصغار، وتفسيرهم لما شاهدوه. كما أنه من المهم أن نتفهم الرؤى المختلفة لعملية رعاية الأطفال دون سن الثالثة؛ وذلك حتى تتبلور لدينا العديد من الأفكار التي من شأنها إثراء ممارساتنا الحديثة. إن الأبحاث يمكن أن تقدم لنا أساسًا نقوم من خلاله بتحدي أفكار موجودة، أو التعديل من ممارسات قائمة. إن الممارسات المبنية على الأبحاث يمكن أن تجعل الممارسين أكثر ثقة وقبولًا لما يخرجون به من أفكار، حيث ستكون هذه الأفكار مبنية على معرفة أكبر. إن الاعتماد على الأبحاث والممارسات المتبعة والخبرات يمكن أن يؤدي بالتبعية إلى مساعدة الممارسين على رسم «خريطة» للمناطق التي يعملون بها. كما سيكون بمقدورهم استخدام المعارف المكتسبة من الآخرين، إلى جانب معارفهم الخاصة بهدف توجيه ممارساتهم، وتطوير أساليبهم الخاصة في التفاعل مع الأطفال الصغار.

ما الذي تخبرنا به الأبحاث التربوية عن الأطفال الرضع والصغار؟

يعتمد الجزء الأكبر من هذا الفصل على تلك النظرة التي سنلقيها على الأبحاث الحديثة (منذ عام 1995) التي تركز على الأطفال الرضع والصغار. وهذه الأبحاث ستعرفنا بما يعتبره الباحثون التربويون المهتمون بالأطفال دون سن الثالثة من الموضوعات الجوهرية. لقد قمنا بمراجعة ثلاث من قواعد البيانات البحثية المستخدمة بكثرة من أجل العثور على كافة الأبحاث التي أجريت على الأطفال دون سن الثالثة. حيث قمنا بالبحث في «الدليل التربوي البريطاني»، والذي يوفر معلومات عن الأبحاث والسياسات والممارسات المتبعة في مجالات التربية والتعليم والتدريب في المملكة المتحدة، كما بحثنا في «الدليل التربوي الأسترالي»، والذي يحوي ما يزيد على مليون وثيقة ذات علاقة بالأبحاث والسياسات والممارسات التربوية، والذي يعكس الاتجاهات التي تشهدها عملية التعليم والتعلم، وإدارة التعليم، إضافة إلى ذلك فقد بحثنا في «مركز معلومات المصادر التربوية» الموجود في الولايات المتحدة الأمريكية، والذي يحوي هو الآخر ما يربو على المليون من المقالات الصحفية، والمواد المتصلة بعملية التربية والتعليم. وقد وجدنا في قواعد البيانات الثلاث هذه آلاف الأبحاث التي أجريت على الأطفال من سن الثالثة فما فوق، بيد أننا لم نجد سوى عدد قليل من الدراسات التي ركزت على الأطفال الرضع والصغار. بعد القيام بعمليتي القراءة والتصنيف لهذه الأبحاث قمنا بتحديد 320 دراسة بحثية يمكن أن نقول عنها إنها ركزت في عملها على تلك المرحلة السنية (أو على الأقل متصلة بها) والواقعة بين الميلاد والسنة الثالثة. تنوعت موضوعات هذه الدراسات، وهذا البحث يبين ذلك المدى الواسع من العمل الذي يتم على الأطفال الصغار، ويتم نشره في الدوريات البحثية التربوية. كما أنه يبين الحاجة للنظر خارج مجال التربية والتعليم، والاعتماد على مجالات أخرى (مثل علم النفس والطب، وعلم الاجتماع والتمريض، وغيرها من مجالات المعرفة) حتى نتفهم بصورة تامة ما تريد الأبحاث الحديثة أن تخبرنا به عن الأطفال الرضع والصغار. يلخص الجدول 1.1 الموضوعات التي وجدناها، وعدد الأبحاث التي وضعت في كل موضوع منها.

جدول 1.1: ملخص للموضوعات البحثية الموجودة في ثلاث من كبرى قواعد البيانات البحثية، وهي: الدليل التربوي البريطاني، والدليل التربوي الأسترالي، ومركز معلومات المصادر التربوية، مع تفاصيل الموضوعات، وعدد الأبحاث التي وضعت في كل موضوع منها.

الموضوع	عدد الأبحاث
التبني	2
الارتباط، والانفصال، والعلاقات والنمو الانفعالي	10
السلوك	3
«الرعاية» كمفهوم	4
تنشئة الأطفال	1
تأثيرات دور الحضانة	7
البيئة	2
الصحة والسلامة	24
المعرفة، واللغة، والتواصل مع الأطفال الرضع والصغار	43
التعلم، والنمو، والإدراك واللعب	27
جماعات الأقليات العرقية	3
الأمهات/ الأمومة	8
السياسات	5
اقتراحات عملية مبنية على الأبحاث	72
البرامج والخدمات	25
التعليم الخاص/ الاحتياجات الطبية/ الإعاقة	16
الأمهات المراهقات	9
العمل مع الآباء	4
من الصفر إلى الثالثة (السياسة الأمريكية)	21

إذا حذفنا الأبحاث الموضوعة تحت العنوان «اقتراحات عملية مبنية على الأبحاث»، والتي في حقيقتها ليست سوى مجموعة من الاقتراحات العملية القصيرة المبنية على الأبحاث (وليست

في حد ذاتها أبحاث أصيلة)، وتجاهلنا الأبحاث الموضوعة على السياسة الأمريكية الخاصة «من الصفر إلى الثالثة»، ثم أعدنا ترتيب المحتويات، على النحو الظاهر في الجدول 1.2، سنرى من لمحة واحدة أي الموضوعات تهيمن على مجال البحث التربوي فيما يخص الأطفال دون سن الثالثة.

جدول 1.2: ملخص للموضوعات البحثية الموجودة في ثلاث من كبرى قواعد البيانات البحثية، وهي: الدليل التربوي البريطاني، والدليل التربوي الأسترالي، ومركز معلومات المصادر التربوية، مع تفاصيل الموضوعات، وعدد الأبحاث التي وضعت في كل موضوع منها مرتبة وفق عددها

الموضوع	عدد الأبحاث
المعرفة، واللغة، والتواصل مع الأطفال الرضع والصغار	43
التعلم، والنمو، والإدراك واللعب	27
البرامج والخدمات	25
الصحة والسلامة	24
التعليم الخاص/ الاحتياجات الطبية/ الإعاقة	16
الارتباط، والانفصال، والعلاقات والنمو الانفعالي	10
الأمهات المراهقات	9
الأمهات/ الأمومة	8
تأثيرات دور الحضانة	7
السياسات	5
العمل مع الآباء	4
«الرعاية» كمفهوم	4
السلوك	3
جماعات الأقليات العرقية	3
التبني	2
البيئة	2
تنشئة الأطفال	1

تعتلي الأبحاث التي أجريت في المجالات التي تعد من الناحية التقليدية مجالات «تربوية» القائمة، وذلك من خلال الدراسات التي أجريت على كل من المعرفة، واللغة، والتواصل، والتعلم، والنمو، والإدراك، واللعب. قد لا يكون هذا الأمر مثيرًا للدهشة، لكنه في نفس الوقت يوصل رسالتين مهمتين: **الأولى**: هي أننا لا زلنا بحاجة لقدر كبير من البحث العلمي في الكيفية التي يتعلم وينمو بها الأطفال الرضع والصغار، **والثانية**: هي أنه في الوقت الذي تزداد فيه الأبحاث التي تركز على تربية وتعليم الأطفال الصغار في كل من الكيف والكم والتنوع، إلا أن مجال البحث التربوي وحده لا يمكنه أن يمدنا بكل ما نحتاج من أبحاث. لكن قبل النظر إلى أبرز القضايا المنبثقة من مجالات البحث غير التربوية، سيكون من المهم أن نتعرف على ما تخبرنا به أكثر الموضوعات شيوعًا في مجال البحث التربوي عن الأطفال الصغار في الوقت الحالي.

المعرفة، واللغة، والتواصل مع الأطفال الرضع والصغار

في الأعوام الأخيرة تم إجراء العديد من الدراسات في أستراليا ونيوزيلندا والولايات المتحدة الأمريكية، والتي ركزت على جوانب المعرفة (ديبروين-باريكي DeBruin–Parecki وآخرون، 2000؛ رافي Ravi، 2007). إضافة إلى ذلك، تمدنا بعض التقارير المنشورة بواسطة مجالس إدارة المكتبات بتفاصيل آثار برامج القراءة الممولة من قبل الحكومة والجمعيات الخيرية، والتي تقدمها المكتبات، تلك البرامج المصممة خصيصًا كي تشرك الآباء في عملية القراءة لأبنائهم الرضع والصغار (بيكارت Bickart ودودج Dodge، 2000؛ الاتحاد الدولي لروابط ومعاهد المكتبات، 2007؛ ستراوب Straub، 1999). وقد صار اشتراك المكتبات في هذه العملية محل اهتمام العديد من الباحثين في المملكة المتحدة كذلك، مثال على ذلك تلك الدراسة التي أجريت في المملكة المتحدة على مشروع «الكتب للأطفال الرضع» (بايلي Bailey وآخرون، 2002) والتي خلصت إلى أن المشروع حقق نجاحًا كبيرًا لدرجة أنه «زاد بصورة كبيرة من عدد اشتراكات المكتبات المسجلة بأسماء الأطفال الرضع وعمليات الاستعارة الخاصة بهم». وفي واحد وعشرين مكتبة من المكتبات المشتركة في المشروع حتى يناير من عام 2000، زادت الاشتراكات بأسماء الأطفال الرضع بنسبة 54 ٪. «وفي بعض المكتبات وصلت نسبة الزيادة في تلك الاشتراكات إلى 400 ٪» (بايلي وآخرون، 2002: 62).

أما في الولايات المتحدة فتؤكد دراسة بارلو Barlow (1997) على مدى فعالية برنامج «القراءة منذ المولد» والموجه للأطفال الذين «يواجهون خطر» الفشل في تعلم القراءة، أو التأخر في النمو. تخبرنا بارلو من خلال دراستها للمشروع بأن هذا البرنامج قد «وصل للأطفال في أكثر السنوات التي يحتاجونه فيها من أجل تنمية عقولهم» (1997: 20). إن كل الدراسات التي نوردها هنا تؤكد على أن التفاعل المبكر للأطفال مع الكتب هو «أمر طيب» للأطفال الرضع والصغار. كما تقترح العديد من الدراسات طرقًا يمكن من خلالها أن ينخرط الآباء بصورة أكثر فعالية في عملية استكشاف أبنائهم للكتب، كما تؤكد تلك الدراسات على أهمية قضاء الوقت في التحدث مع الأطفال الصغار.

تضم الدراسات المعنية بتطور اللغة والتواصل عددًا من الدراسات الخاصة بالبدء في التحدث (كاولفيلد Caulfield، 2002)، وتطور اللغة لدى الأطفال الرضع والصغار المتحدثين بلغتين (بيرسون Pearson، 1998)، واستخدام وتطور لغة الإشارة لدى الأطفال الرضع (أكريدولو Acredolo وجودوين Goodwyn، 1996) والتواصل مع الأطفال الذين يعانون من إعاقات سمعية (يوشيناجا Yoshinaga وستريدلر-براون Stredler–Brown، 1992).

التعلم، والنمو، والإدراك، واللعب

في دراسة أجريت على نحو 50 من الأطفال الصغار ما بين سن 18 إلى 30 شهرًا في دور الحضانة قام كوالسكي Kowalski وآخرون بدراسة تنامي اللعب التخيلي لدى الأطفال الصغار. قام فريق الدراسة، مستعينًا بتسجيلات الفيديو، بتقييم بيئة اللعب من حيث: (أ) توافر المواد الخاصة باللعب، (ب) جودة الرعاية المقدمة، (ج) توجهات القائمين بالرعاية نحو مفهوم اللعب. وقد تم أخذ أنماط الحضور الأسبوعية الخاصة بالأطفال في الاعتبار عند تحليل هذه الملاحظات. وجد الباحثون أن الأطفال الصغار الذين يذهبون إلى دار الحضانة لمدة أربعة أيام على الأقل أسبوعيًّا يحظون بخبرات لعب أفضل مع نظرائهم من الأطفال الأكبر سنًّا الذين يحضرون فصول الروضة أكثر من غيرهم ممن لا يحضرون بنفس المعدلات. ربما يمكننا تعلم شيء من هذه الدراسة بشأن استفادة الأطفال الصغار من قضاء الوقت مع مجموعات من أعمار مختلفة بدلًا من تركهم طوال الوقت في «حجرة الأطفال الصغار» منفصلين عن الأطفال الآخرين الأكبر سنًّا. في دراسة عن

خبرات الأطفال تحت سن الثالثة في دور الحضانة وجد كلير Clare (2008) أن الأطفال استفادوا من الوقت الذي أتيح لهم قضاؤه مع الأطفال الأكبر سنًّا في الحضانة.

في دراسة عن النمو الحسابي أجريت على 50 من الأطفال من سن سنة إلى ثلاث سنوات، خلص مياكاوا Miyakawa وآخرون (2005) إلى أنه من المهم تعريض الأطفال إلى مهام تطويرية ملائمة كي ندعم من نموهم على نحو أفضل. يقول القائمون على الدراسة: «إذا كان النشاط على المستوى الملائم، سيفكر الطفل على نحو عميق، وبدافعية حقيقية» (2005: 300).

هناك دروس أخرى مهمة كذلك بشأن الاستماع إلى الأطفال، وتنمية ثقافة المشاركة لديهم. طور مشروع عائلة كورام الذي يحمل اسم «الاستماع إلى الأطفال» (لانكستر Lancaster وبرودبنت Broadbent، 2003) إطار عمل لعملية الاستماع والتصرف انطلاقًا من آراء واحتياجات الأطفال من المولد حتى سن الثامنة. يقول لانكستر:

> **من أجل صالح كل طفل يجب على المحترفين العاملين مع الأطفال الصغار أن يطوروا من ثقافة الاستماع، كما أنهم بحاجة لما يلي:**
>
> - **التعرف على اللغات المتعددة للأطفال،**
> - **تخصيص مساحات للتواصل،**
> - **تخصيص الوقت،**
> - **توفير الخيارات،**
> - **المشاركة في ممارسات تأملية.**
>
> **هذه المبادئ توفر إطارًا راسخًا يمكّن الأطفال من المشاركة في عمليات التواصل والمشاركة. (لانكستر، 2006: 1)**

داعيًا لهذه الثقافة الخاصة بالاستماع، يقول لانكستر: «إن المبادئ الخمسة تؤلف مؤشرات يمكن للمحترفين الاستعانة بها بغرض التعرف على الكيفية التي يشركون بها الأطفال، وذلك حتى يسهموا بصورة إيجابية في عملية التعلم، وتحقيق السعادة لأنفسهم» (2006: 2).

إن انخراط الأطفال في اللعب وإسهامهم في ثقافة التعلم والرعاية التي يقضون بها أيامهم تعد شيئًا ضروريًا إذا أرادوا أن يستفيدوا على النحو الأمثل من إمكاناتهم. إن ثقافة الاستماع، الاستماع الحقيقي، يمكن أن نغرسها في الأطفال وهم في سن صغير للغاية. يناقش كل من أبل Appell وديفيد David (1973) العمل الذي قام به معهد بيكلر Pikler والداعي إلى تبني منهج لتربية وتنمية الأطفال قائم على عدد من المبادئ الجوهرية التي بمقتضاها يولي العاملون أقصى درجات الانتباه للأطفال. تضم مبادئ بيكلر ما يلي:

- قيمة النشاط المستقل.
- قيمة العلاقة الخاصة الودودة المشوبة بالعاطفة، وأهمية منحها شكلًا ملائمًا لرعاية الأطفال في بيئة مؤسسية.
- أهمية تعزيز وعي الطفل بذاته، وبالبيئة المحيطة به.
- ضرورة تمتع الطفل بالصحة البدنية الطيبة كأساس لتحقيق المبادئ الأخرى.

يذكر أبل وديفيد (1973) مبدءًا خامسًا أساسيًا وهو «حرية الحركة»، وهو المبدأ الكامن خلف المبادئ الأربعة الأخرى. تؤكد بيكلر (1971: 57) على أنه من الضروري أن يظل الطفل حر الحركة على الدوام، مؤكدة على أن مفهوم الحركة الحرة النابعة من إرادة الطفل أدى إلى مبادرات خاصة بعملية لعب الأطفال الرضع والصغار، ذلك اللعب الذي يحدث في «كل لحظة في حياة الطفل الصغير، في كل نشاط يقوم به، بما في ذلك لحظات الحميمية مع البالغين». كما شجعت بيكلر (1973: 61) كذلك على إقامة حوار مبني على الاحترام المتبادل، وأن يكون جزءًا أساسيًا في العلاقة بين الطفل والبالغين، وذلك طالما «كان الطفل قادرًا على التعبير عن رغباته والسعي نحو إشباعها».

إن عمل إيمي بيكلر في المجر كان قائمًا على إيمانها بأن الأطفال الرضع والصغار يحتاجون لبيئة يحظون فيها بالاحترام والرعاية إلى أن يصيروا راشدين ناضجين من الناحيتين العاطفية والاجتماعية، وقادرين على التكيف مع احتياجات الآخرين والمجتمع. وهي تؤمن أن الحركة هي أساس عملية الإدراك:

أثناء التعلم ... وحين يقوم الطفل بالتقلب على بطنه، والندحرج والزحف والجلوس والوقوف والمشي، فإنه لا يتعلم هذه الحركات في حد ذاتها وحسب، بل هو يتعلم أيضًا كيفية التعلم ذاتها. إنه يتعلم أن يقوم بالشيء بمفرده، أن يحاول، ويجرب. إنه يتعلم التغلب على الصعوبات. ويبدأ في التعرف على متعة الرضا الناجم عن هذا النجاح، والناتج عن صبره ومثابرته. (بيكلر، 1940: 73)

حين نتحدث عن الأطفال الرضع والصغار، علينا أن نفكر في عملية التعلم بصور واسعة أكثر شمولًا. فحين نتحدث عن تعليم الأطفال الرضع، لا يصير الأمر متعلقًا بتعليم «المناهج»، وفق المعنى التقليدي للكلمة، بل علينا التفكير في شيء آخر، شيء مختلف. إن سبل التعليم الملائمة للأطفال الرضع والصغار هي سبل قائمة على الاستماع (رينالدي Rinaldi 1999؛ سكوت Scott، 1996)، وعلى النظر، والحب. إن التعلم من وجهة نظر الأطفال الصغار هو شيء متعلق بأنفسهم، ومكانهم، والمساحة الممنوحة لهم، وعلاقاتهم. إن اللغة التقليدية للتعليم لن تمكننا على الدوام من التعبير عما نحتاج لقوله حين نحاول شرح وتعريف وتحديد عملية نمو الأطفال الرضع المعقدة المتطورة لحظة بلحظة. فوقتئذٍ لن تصير هذه اللغة كافية على الإطلاق.

الأبحاث التربوية لا تكفي دائمًا وحدها

لا شك أن مجال البحث التربوي يمكنه أن يعزز فهمنا لعمليتي التعلم والنمو لدى الأطفال الرضع والصغار، كما يمكنه أن يخبرنا عن الكيفية التي يمكن للنظم والسياسات أن تفيدهم بها. ومع ذلك، لا تقدم لنا الأبحاث التربوية قاعدة معلوماتية عريضة بما يكفي بحيث تجيب عن كل الأسئلة المتعلقة بعمليتي التعلم والنمو لدى الأطفال الرضع والصغار. مؤخرًا، بدأ مجالان من مجالات البحث في إضفاء بُعد مهم لما نملك من معارف بخصوص الأطفال الصغار، وصارا من الدعامات الأساسية التي يقوم عليها فهمنا الحالي والمستقبلي للأطفال الصغار. إن هذين المجالين، واللذين سنطلق عليهما هنا «الرؤى الجديدة الخاصة بتطور التفكير لدى الأطفال الرضع» و«التفسيرات الجديدة للارتباط والسعادة»، قدما لنا وجهات

نظر داعمة حيال عمليتي التعلم والنمو لدى الأطفال الصغار، وساهما في تعميق فهمنا لمدى تعقد المهمة الملقاة على عاتق من يعملون برعايتهم. إن هذين الجانبين من البحث التربوي لا يقدمان نواحي تطبيقية جديدة بقدر ما يؤكدان على صحة العديد من الممارسات ووسائل رعاية الأطفال الصغار القائمة بالفعل. لقد ساعدتنا الأفكار المستقاة من البحوث القائمة في مجالات مختلفة على أن نفكر بعمق أكبر، وفرضت علينا أن نصوغ بشكل أكثر وضوحًا الأسباب التي تدعونا لخلق بيئات وأساليب عمل مختلفة من أجل الأطفال دون سن الثالثة. سنناقش أوجه الرعاية هذه لاحقًا في هذا الكتاب، لكن من المهم أولًا أن نناقش ما يمكن لمجالي البحث هذين أن يقدماه للقائمين على رعاية الأطفال الصغار.

رؤى جديدة خاصة بتطور التفكير لدى الأطفال الرضع

حتى وقت قريب كان الاعتقاد سائدًا بأن الأطفال حديثي الولادة لا يشعرون بالألم، وأن الأطفال الصغار عاجزون عن رؤية العالم إلا من منظورهم الخاص (ديفيد، 1999:87). لطالما كانت الملاحظة من الأدوات المهمة للتعرف على ما يستطيع الأطفال فعله، ووسائل الملاحظة الحديثة ـ استخدام الأفلام ـ تدعم نظريات التعلم التي طورها بعض واضعي النظريات أمثال فيجوتسكي Vygotsky (1978، 1986) وبياجيه Piaget (1955). إن وسائل تسجيل الصوت والصورة الحديثة مكنت الباحثين والممارسين من تكوين أساس معرفي أوفى عن الأطفال الصغار. كما مكنت الدراسات الحديثة عن الأطفال، باستخدام الأفلام المعروضة مرارًا وتكرارًا، الباحثين من النظر بشكل أكثر قربًا إلى تفاصيل سلوك الأطفال الصغار، مما سهل تكوين صورة أوضح بخصوص قدرات هؤلاء الأطفال (جوبنيك Gopnik وآخرون 1999أ: 21). يشير جوبنيك وآخرون (1999أ) إلى أنه في بعض الأوقات يكون من العسير تفهم تلك الظاهرة المدهشة المتمثلة في تفكير الأطفال الصغار. إن الخلاصة التي وصلوا إليها فيما يخص تطور التفكير لدى الأطفال الرضع تنقسم إلى ثلاثة عناصر، وهي: «التأسيس» و«التعلم» و«الأشخاص الآخرين». في عنصر «التأسيس» يقوم الأطفال بترجمة المعلومات، وتأويل خبراتهم بصور معينة من أجل التنبؤ بأحداث جديدة. أما في عنصر «التعلم» فيستخدم الأطفال خبراتهم من أجل تعديل وإعادة تشكيل تصوراتهم الأولية، مما ينتج عنه إيجاد تصورات أخرى

مجردة أكثر تعقيدًا. هذه العملية تشهد تطورًا دائمًا ويلعب فيها الأطفال دورًا فعالًا من خلال الاستكشاف والتجريب. أما العنصر الثالث فيخص «الأشخاص الآخرين» الذين يشاركون بصورة نشطة في رعاية الطفل، ومن ثَمَّ يحفزون ويشجعون ويؤثرون على التصورات التي يكونها الطفل.

يرتكز جوبنيك وآخرون (1999) في كتابهم The Scientist in the Crib: Minds, Brains, and How Children Learn على النظريات الخاصة بعلم نفس النمو، وعلم النفس الإدراكي كي يبينوا لنا قدرات الأطفال الرضع والصغار الخاصة بالتعلم، ويشرحوا لنا مدى التعقيد الذي تتسم به قدرات التعلم تلك. لقد أمدنا علم نفس النمو بمجموعة من الأدلة كي يساعدنا على تفهم سبب استمتاع الأطفال الصغار ببعض العناصر الخاصة بالرعاية دون غيرها. على سبيل المثال، بيّن جوبنيك وشولز Schulz (2004) كيف أن الأطفال الصغار، بل وحتى الرضع، يملكون المتطلبات الأساسية الخاصة بالاستدلال العرضي، خاصة قدرتهم على التعلم من خلال المحاكاة. كما بين ميلتزوف Meltzoff وبرينز Prinz (2002) كيف أن الأطفال الرضع بإمكانهم تفهم ومحاكاة بعض الأفعال المعقدة إلى حدٍّ ما، والتي تصدر عن الآخرين، وهو ما قد يعد من الأدوات الفعالة لتعلم السلوك الاجتماعي. كل هذه تعد أدلة على ما يحدث حين يلعب الكبار ألعابًا بسيطة مع الأطفال، كما أنها مؤشرات على أن التفاعلات النشطة بين الكبار والصغار هي في حقيقة الأمر أكثر من مجرد ألعاب ممتعة بسيطة.

إن دراسات علم الأعصاب (جرينفيلد Greenfield، 1997، جرينو Greenough وآخرون، 1987)، والمعني بالدراسة العلمية للجهاز العصبي، ألقت بمزيد من الضوء على كيفية تطور المخ، كما غيرت من بعض معتقداتنا حيال الأطفال الصغار، والتي طالما اعتبرناها من الثوابت في هذا الخصوص. يقول العالم الحائز على جائزة نوبل إريك كاندل Eric kandel، وهو طبيب نفسي ومتخصص في علم الأعصاب، إن الغرض من علم الأعصاب هو مساعدتنا على تفهم ما يحدث داخل المخ. وقد كتب قائلًا:

> **إن مهمة علم الأعصاب هي تفسير السلوك من منظور نشاط المخ. كيف يقوم المخ بتسخير ملايين الخلايا العصبية المفردة من أجل إنتاج السلوك، وكيف تتأثر هذه الخلايا بالبيئة المحيطة ...؟ إن آخر تخوم العلوم البيولوجية ـ والتحدي**

الأعظم الذي يواجهها ـ هو فهم الأساس البيولوجي الذي يقوم عليه الوعي، والعمليات العقلية التي من خلالها ندرك ونتصرف ونتعلم ونتذكر.

(كاندل وآخرون، 2000: 7)

ليس لزامًا على العاملين برعاية الأطفال الصغار أن يتفهموا علم وظائف المخ، كما أنهم ليسوا بحاجة لأن يكونوا على إلمام تام بتطور وظائف الجهاز العصبي. كما أنه ليس من الضروري لنا أن نكون واعين بتفاصيل ذلك المجال المعقد الخاص بعلم الأعصاب، أو علم النفس العصبي. لكن المهم في الأمر هو أن علم الأعصاب يمدنا بالثقة حيال ما نرى من سلوك الأطفال الرضع، وأن نثق بأن عملية النمو المعقدة السريعة التي تحدث في العام الأول من حياة الطفل هي عملية طبيعية في الأساس، ومن الممكن دعمها وتوسيعها من خلال البيئة والعلاقات التي يتم في ظلها تنشئة الطفل.

لقد قدم لنا علم الأعصاب أدلة بشأن قدرات الأطفال الرضع، تلك القدرات التي كانت معروفة للآباء على مدار أجيال عديدة. على سبيل المثال، يستطيع الأطفال الصغار التفرقة بين وجه بشري وآخر، بل إن الأطفال الرضع بإمكانهم التعرف على الوجوه المألوفة لديهم (جوبنيك وآخرون، 1999أ). هذه الدراسات تعني أننا الآن صرنا نعرف أن الأطفال قد يشعرون بالملل، وأنهم بحاجة لبيئة ورفقة ومحفزات مثيرة للاهتمام. وكما يقول بريرلي Brierley (1994: 82): «إن المخ ينمو بفضل التنوع والمثيرات. أما البيئة المملة والألعاب التي لا تؤدي سوى شيء واحد فسرعان ما يسقطها المخ من حساباته».

إن تسجيلات الفيديو الملتقطة لحركة أعين الأطفال حديثي الولادة تؤكد أن الأطفال الرضع بإمكانهم إظهار تفضيلاتهم لأشياء وصور بعينها (جوبنيك وآخرون، 1999أ). لكن تمييز الطفل الرضيع للأشياء بغرض الحصول مثلًا على اللعبة أو «السكاتة» التي يفضلها ليس بالأمر غير المألوف من وجهة نظر الكثير من الآباء. لكن مثل هذه الأدلة الآتية من أبحاث علمية من الممكن أن تكون مفيدة لمن يعملون برعاية الأطفال الرضع والصغار والذين لم يعد عليهم بعد الآن الاعتماد فقط على غريزتهم وملاحظاتهم الشخصية، بل صاروا قادرين على الاعتماد على الدراسات الحديثة كذلك. إن الدراسات تشير، مثلما هو معروف للكثير من آباء

الأطفال الرضع، إلى أن الأطفال الرضع يتعرفون بصورة سريعة على الأوجه المألوفة، ورغم أن الآباء قد لا يطلقون على عملية التعرف هذه المصطلح العلمي لها وهو «الاعتياد» (جوبنيك وآخرون، 1999: 27)، إلا أنهم يعرفون أن أطفالهم الرضع يتعرفون عليهم وحسب!

كما أسهمت دراسات أخرى مشابهة (جاماج Gammage، 2006، ميلتزوف Meltzoff ومور Moore، 1999) فيما نملك من معارف بشأن كيفية تطوير الأطفال الرضع والصغار لفهمهم عبر السنوات الثلاث الأولى من عمرهم. إن هذه الأبحاث تشير إلى أن الأطفال يولدون ولديهم ميول فطرية لحب الاستطلاع والتعرف على ما حولهم، وأنه بمقدور البالغين تسخير هذه الميول الطبيعية من أجل دعم هذه المهارات المبكرة. فيمكن للممارسين، من خلال إيجاد البيئة الملائمة التي تعمل على تحفيز اهتمامات الأطفال ودعم عمليتي التعلم والنمو، أن يدعموا تلك الرغبة الفطرية لدى الأطفال الخاصة بحب الاستكشاف. «على من يقومون برعاية الأطفال الرضع والصغار أن يخصصوا بعض الوقت في جداولهم اليومية المزدحمة من أجل التركيز على كل طفل على حدة، بحيث يمنحوه الفرصة للإحساس بذلك الدفء والاستمتاع الناتجين عن تلك الجلسات الحميمة المتمحورة حوله» (ماكين Makin، 2006: 275).

في دراسة عن المثيرات البصرية الخاصة بالأطفال الرضع، حددت وايلينج Wailing (2005) ثلاثة مؤثرات أساسية متكررة الحدوث وهي: الضوضاء، والحركة، والتواجد بالخارج. تقول وايلينج:

> **أدت الضوضاء، والمتراوحة من نداء أحد البالغين اسم أحد الأطفال إلى صوت الارتطام غير المتوقع لبعض الألعاب، إلى جذب انتباه الطفل البصري بصورة فورية .... كذلك الحركة، والمتراوحة من تلك الخاصة بإحدى الألعاب إلى مرور الناس بالجوار، أدت هي الأخرى لجذب انتباه الطفل .... تسببت الحركة في قيام الطفل الرضيع بعملية مسح ثم متابعة، إلى جانب ثبات الانتباه .... حين يتواجد الطفل الرضيع بالخارج، يقوم بمسح ومتابعة آفاقه المباشرة، وبمجرد الاستقرار على ما يثير اهتمامه، أطفال يعبرون بجواره، أو طرف غطاء الأمطار الأسود الخاص بعربة الأطفال التي يركبها، أو حركة شجيرات الحديقة إلى جواره حين يتم وضع مقعده على مقعد السيارة قبل ربطه، يبدو وكأنه منوم مغناطيسيًّا بفعل هذه الصور. (2005: 52 التوكيد الأساسي)**

صار لعمل تريفارثن Trevarthen شهرة كبيرة بين المهتمين بمجال التعليم، والذين يؤمنون بأنه قدم أدلة تدعم ذلك التوكيد المتنامي على أنه بمقدور الأطفال التفكير، وأنه يجب تعديل بيئاتهم كي تدعم هذا التفكير. كتب تريفارثن (1977 : 7)، متأثرًا بعمل برونر Bruner قائلًا: «لقد صرت مقتنعًا بوجود آلية فطرية على درجة كبيرة من التعقيد ترسي الأساس لقدرة الذكاء التعاوني لدى البالغين، وهذه الآلية، الأكثر شمولًا من آلية اللغة، تعمل لدى الأطفال منذ مولدهم».

لكن علينا ألا ننخدع بالاعتقاد بأن علم الأعصاب هو مفتاحنا الوحيد لفهم الأطفال الرضع والصغار، بل علينا أن نكون حذرين لكيلا ننجرف في تيار البحث العلمي دون وعي. إن أمور مثل صور النشاط، المخي والأحاديث الخاصة بضمور قدرات الأطفال الرضع بسبب عدم وجود محفزات من الممكن أن تثير خوف الآباء والممارسين على حدٍّ سواء، ومن المهم أن نعترف بقيمة معارف الممارسين، وأبحاثهم، وخبراتهم. لا شك أن علم الأعصاب يمكنه أن يقدم لنا أمورًا مفيدة، بيد أنه لا يقدم لنا كل شيء، وهو لا يغني عن المعارف المستقاة من مناحي معرفية أخرى، فهو ليس الحل السحري. فعلى الرغم من أنه قد يفيد من يعملون بمجال التعليم والرعاية على معرفة ما يجري من دراسات في مجالات أخرى، مثل علم النفس، فإن العلم، وعلم الأعصاب على وجه الخصوص، لا يعرفنا قدرًا كبيرًا مما يحدث في الممارسات التربوية التعليمية دائمة التغير. يقول هانون Hannon، إنه رغم ما تتسم به نتائج الدراسات الخاصة بعلم الأعصاب من إثارة للاهتمام: «فإن لها تطبيقات محدودة في مجال تربية ورعاية الأطفال من ناحية تغيير ما يتم عمله في الوقت الراهن بالفعل استنادًا إلى أبحاث أو أعراف لا علاقة لها بعلم الأعصاب» (هانون، 2003: 8).

لقد أدت الأدلة العلمية المؤكدة على أن الأطفال يفكرون، وأن عملية التحفيز لها أهمية كبيرة إلى الذهاب ببعض الآباء والممارسين إلى مناطق محفوفة بالمخاطر، وإلى ما صار يعرف باسم «الرعاية النشطة» للأطفال الرضع والصغار. في الولايات المتحدة الأمريكية كتب عالما النفس جولينكوف Golinkoff وهيرش-باسيك Hirsh-Pasek (2004: 3) عن مخاطر ذلك السوق المتنامي لأدوات ومعلومات تنمية ذكاء الأطفال: «إن صناعة تعليم الأطفال وجدت جمهورًا مرحبًا من الآباء المتلهفين لإثراء عقول أبنائهم. لقد أشار أحد الأبحاث إلى أن 65 ٪ من الآباء

يؤمنون بأن بطاقات الصور والكلمات «فعالة للغاية» في مساعدة الأطفال في سن العامين على تطوير قدراتهم العقلية».

وعلى نحو مشابه يعبر كرين Crain عن قلقه حيال العمل على نحو مخالف للطبيعة ويقول:

> **إن الأطفال يولدون ولديهم برنامج فطري وراثي للنمو والتطور ناتج عن ملايين السنين من التطور البيولوجي. إنهم يتسمون بالحكمة حيال ما يحتاجونه، وما هم مستعدون أو غير مستعدين لفعله ... إذا كان الطفل جوعان، علينا أن نطعمه، أما إذا أراد اللعب فعلينا أن نلعب معه، وإذا شعر بالرغبة في النوم علينا أن ندعه ينام، لا أن نوقظه كي يتناول الطعام. إن الأطفال يتبعون قوانين الطبيعة؛ لذا علينا أن نساير الأطفال ولا نخالف هذه القوانين. (كرين، 2003: 11-12)**

إن المعارف الجديدة الخاصة بتطور عملية التفكير لدى الأطفال الرضع يجب استخدامها بالتوافق مع نتائج الأبحاث الأخرى. وحين يتم الجمع بينها جميعًا وبين نتائج البحوث التربوية، مثل التي تمت مناقشتها في بداية هذا الفصل، وكذا الرؤى الجديدة الخاصة بكيفية تنمية الأطفال الرضع للعلاقات وتكوين الارتباط مع المقربين من البالغين، سنحصل وقتها على صورة أكثر اكتمالًا عن عملية النمو والتفكير لدى الأطفال الرضع. قد تكون أهم نقطة على الممارسين أخذها في الاعتبار في عملهم اليومي، كما أوضحتها لنا ديفيد وآخرون، هي:

> **أن الأطفال يركزون أولًا وبأقصى درجة على الأشخاص، ثم على الأشياء والمواد الموجودة حولهم (جوبنيك وآخرون، 1999، جوسوامي Goswami، 1998، ماندلر Mandler 1999، موراي Murray وآندروز Andrews 2000). هذه هي «الرسائل» التي يمكنها أن تساعدنا على تفهم عمليتي النمو والتعلم المبكرتين، فمنذ لحظة الميلاد يعد الأطفال متعلمين نشطين، وهم مهتمون بدرجة كبيرة بمن حولهم من أشخاص، والذين من خلالهم «يتفهمون» العالم المحيط بهم. (2003: 46)**

تفسيرات جديدة للارتباط والصحة النفسية

إن الحب والارتباط أمران أساسيان لتحقيق صحة الطفل النفسية ... قد يشعر بعض الممارسين بالقلق من الاضطلاع بالدور الأبوي، أو من أن يكونوا محط ذلك الحب الذي لا يستحق أن يوجهه الطفل سوى لوالديه. لكن من المطمئن أن نؤكد أنه حتى أصغر الأطفال الرضع لا يمكنهم الخلط بين الأب أو الأم وبين من يرعاهم، كما أنه من المرجح أن يعاني الأطفال من افتقاد العلاقة الوثيقة الحميمة في الحضانة، لا من قوتها.

(جيليسبي إدواردز **Gillespie Edwards**، 2002: 22)

إن الأدوار التي يلعبها البالغون في حياة الأطفال الرضع والصغار تعد من المقومات الأساسية لنمو الأطفال بصورة صحية، كما أنها ضرورية لتطور تفكيرهم، ونموه بشكل عام. إن وجود علاقات إيجابية حميمة مع البالغين يعد من الأمور الحيوية لكل الأطفال، ولكل البشر في حقيقة الأمر. فنحن نعرف أن كل فرد يحتاج لوجود أشخاص آخرين في حياته. إن العلاقات التي تتسم بالحميمية والقرب والثقة لا غنى عنها لسعادة كل إنسان. وإذا حُرِم الإنسان من التواجد مع أشخاص آخرين يحبهم ويألفهم، فسيعاني معاناة بالغة. إن تنمية علاقات وثيقة آمنة يعد من أكثر الأمور أهمية للأطفال الذين يقضون جزءًا من وقتهم في دور الحضانة، بعيدًا عن منازلهم وآبائهم.

إن الرعاية المبكرة للأطفال صغار السن، وأهمية وجود ارتباط متواصل من نوعية ممتازة بين مقدم الرعاية والطفل هي في حد ذاتها من المقومات الرئيسية اللازمة لنمو مخ الطفل بصورة مثالية، كما أنها جزء أصيل من حقوق الطفل الطبيعية، وملامح جوهرية لخبرات الحب والتعليم والخبرات الاجتماعية العاطفية التي يحصل عليها الطفل منذ مولده. إنها مكونات رئيسية لا بد من تواجدها إذا ما أردنا لأمخاخ أطفالنا أن تصل لأقصى إمكاناتها، ورغبنا في أن ينمو أطفالنا كي يصيروا أشخاصًا بالغين مبدعين محبين ناجحين. (جاماج، 2006: 235)

تشير نظرية الارتباط بصورة واضحة إلى حاجة الأطفال، خاصة الصغار منهم، إلى التواجد في ظل رعاية ممارسين يتسمون بالدفء والتجاوب. في عام 1953 زعم باولبي Bowlby في دراسته الشهيرة بعنوان Child Care and the Growth of Love أن الطفل الرضيع يكوِّن علاقة خاصة مع والدته تختلف عن أي علاقة ارتباط أخرى يكونها مع البالغين الآخرين. بيد أن تلك العلاقة التي وصفها باولبي بأنها «فريدة من نوعها» لم تسلم من النقد؛ وذلك لأنها تغافلت تمامًا عن العلاقات الحميمة التي يمكن للطفل أن يكونها مع والده أو إخوته أو جدوده أو غيرهم. لقد زعم باولبي أن العلاقة بين الأم والطفل الرضيع في الأشهر الستة الأولى وثيقة للغاية، لدرجة أنها إذا انفصمت فسوف تسبب ضررًا «لا يمكن إصلاحه» لدى الطفل.

استنادًا إلى نظرية الارتباط الخاصة بباولبي، قيل للأمهات اللواتي وضعن أطفالهن حديثًا إن ترك أطفالهن سيكون له آثار ضارة طويلة المدى على أطفالهن. لكن في دراسة أخرى بعنوان Attachment and Loss (1969)، أفاد باولبي بأنه تمت إساءة تفسير دراسته الأولى، وأن نظريته قد أسيء فهمها: «لقد زُعم في بعض الأحيان أنني أرى أن الرعاية يجب أن تقدم للطفل من خلال والدته فقط، وأن تلك الرعاية «من المستحيل أن يتم تقديمها بصورة آمنة من خلال أطراف متعددة» (مياد Mead، 1962). لكنني لم أعبر عن رأي مثل هذا من قبل» (باولبي، 1969: 303).

تعد نظرية الارتباط لباولبي مثالًا واضحًا على ضرورة تقصي ما يقصده الباحثون من أبحاثهم، وضرورة التدقيق في الأبحاث والدراسات قبل أن يتم استخدام نتائجها في صياغة وتطوير السياسات والممارسات. لقد تم فصل الأطفال في دراسة باولبي عن أمهاتهم، بل في الواقع عن جميع أفراد أسرهم، لفترات طويلة من الوقت، وتمت تنشئتهم في مؤسسات اجتماعية حكومية، أو قضوا فترات طويلة في المستشفيات. لا عجب إذن من أن هؤلاء الأطفال قد أظهروا علامات للمعاناة الناتجة عن نقص الارتباط الوثيق ببالغين يمدونهم بالحب. كما أن هناك خطر استخدام الأبحاث في غير الأغراض المصممة لها. إن تأويل نتائج الدراسات التي أجريت على مجموعة خاصة من الأطفال، ذات احتياجات خاصة وتعيش في ظروف خاصة (ومختلفة) عن الكثير من غيرهم من الأطفال في المجتمع، ثم تعميم هذه التأويلات وتطبيقها على كافة أفراد المجتمع هو أمر جد خطير. (إن دراسة باولبي جزء من مجموعة من الدراسات

التي أجريت على الأطفال في المستشفيات، وقد يكون له الفضل في تغيير شكل رعاية الأطفال واشتراك الآباء في عملية تعافي الأطفال المرضى). مؤخرًا بحثت دراسة فوريا Vorria وآخرون (2003) في مسألة جودة الارتباط بمانحي الرعاية، وذلك لدى مجموعة من الأطفال الرضع اليونانيين الذين تمت تنشئتهم في دور الرعاية قبل أن يتم تبنيهم في حوالي سن عامين. أظهر الباحثون كيف أن قدرة الأطفال على الارتباط كانت متصلة بمقدار نمو الأطفال الإدراكي والنفسي، وسلوكهم، ومزاجهم، وحساسيتهم تجاه مانحي الرعاية. وجدت دراسة فوريا وآخرين (2003) أن أغلبية الأطفال الذين تربوا في دور الرعاية الحكومية أظهروا ما أطلق عليه اسم الارتباط «غير المنظم» مع مانحي الرعاية، وأن هؤلاء الأطفال الذين أظهروا ارتباطًا «وثيقًا» لوحظ عليهم أنهم يظهرون مشاعر وسلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، كما كانوا يبادرون بعمل تفاعلات متكررة مع مانحي الرعاية. نستنتج من هذه الدراسة أن الارتباط الإيجابي يدعم صحة وسعادة هؤلاء الأطفال، لكن إلى وقتنا هذا لا يزال هناك نقص في الدراسات الخاصة بالارتباط للأطفال في دور الرعاية المنزلية ودور الحضانة العادية.

شككت دراسة روتر Rutter (1972) في نظرية باولبي المثيرة للجدل، حيث أشارت إلى أن وثاقة علاقة الأم بالطفل تعتمد كذلك على مهارات وقدرات الأم، وأن مهارات الرعاية ليست بضرورة الحال من المهارات الفطرية الموجودة لدى كل أم. وقد زعم أن الطفل سيستجيب على النحو الأفضل للأشخاص الذين يتعاملون معه بقدر أكبر من الحساسية والاستجابة. لكن بإمكاننا تعلم شيء مفيد من تلك الفكرة الأساسية الداعية إلى أهمية «ارتباط» الطفل الرضيع بشخص ما. على سبيل المثال يشير روتر (1972: 25) إلى أنه بمقدور الأطفال تكوين ارتباطات متعددة، كما يخلص إلى أنه:

> **إذا كانت الرعاية من نوعية جيدة، وتم تقديمها من خلال نفس الشخصيات طيلة فترة حياة الطفل المبكرة، ففي هذه الحالة لن يكون لوجود العديد من تلك الشخصيات «الراعية» (على الأقل حتى أربعة أو خمسة منها) تأثير سلبي.**
> **(علامات التنصيص الموضوعة من طرفنا)**

كما اقترح روتر أنه حين تخرج الأم إلى العمل، فلن يعاني الطفل جراء ذلك الأمر، شريطة

وجود عدة علاقات ارتباط تجمع الطفل مع أشخاص متعددين تتسم بالثبات، وتقدم له الرعاية الطيبة. إن هذا، في حقيقة الأمر، ما حدث في مجتمعات عديدة في كل أنحاء العالم، خاصة في العائلات الكبيرة العدد، حيث يسهم الجدود والعمات والأخوات الكبار في رعاية الطفل، وبهذا تتاح للطفل الرضيع فرصة تكوين علاقات «ارتباط» متعددة مع العديد من الشخصيات المحورية في عائلته منذ لحظة الميلاد. وكما تقول ديفيد (2006: 30) فإنه: «في كثير من مجتمعات الأقليات العرقية يُنظر على الدوام للجدود بوصفهم العامل الرئيسي وراء الحفاظ على لغة تلك الأقلية داخل العائلة». في حقيقة الأمر يذهب البعض للدعوة إلى أن عدم وجود علاقات ارتباط متعددة في بداية حياة الطفل من الممكن أن يكون ضارًّا بنموه الاجتماعي!

شهدت نظرية الارتباط معارضة كبيرة في الماضي، إضافة إلى ذلك (كما هو الحال في نتائج دراسات علوم الأعصاب التي أسيء فهمها واستخدامها) فقد تم استغلال نظرية الارتباط، في أوقات عديدة عبر التاريخ، من أجل تحقيق غايات سياسية واجتماعية. إن نظرية باولبي الداعية إلى أن الأطفال يربطون أنفسهم بشخصية واحدة تعرضت لنقد كثير، كما تم استخدامها كأداة لضرب الأمهات العاملات، وكذريعة سياسية حيال مسائل الاقتصاد والقوى العاملة، وكمبرر لطلب ساعات العمل المرنة، وغيرها من الأمور.

يرى البعض أن نظرية باولبي المدغدغة للمشاعر في وقتها (والتي قد تكون مسؤولة الآن - جزئيًّا - عن ذلك الشعور بالذنب الذي ينتاب العديد من الأمهات اللواتي عدن للعمل و«تركن» أطفالهن في المنازل أو دور الحضانة) قد استخدمت لتعزيز غايات سياسية بعينها. ففي ذلك الوقت كان من جُندوا بالخدمة العسكرية إبان الحرب العالمية الثانية قد عادوا، وكانت هناك حاجة لأن يعودوا إلى وظائفهم (تلك الوظائف التي تم شغلها أثناء سنوات الحرب بواسطة النساء). ربما يكون لعبارة «إن طفلك يحتاج إليك» وقع أفضل من «نفضل أن يشغل الرجال هذه الوظائف في الوقت الراهن»! صارت نظرية باولبي موضع نقاش سياسي، وتم استخدامها من قبل جماعات الضغط بعد الحرب كمبرر لبقاء النساء في بيوتهن لتنشئة أطفالهن. أثناء عمله في نفس الوقت قام وينيكوت Winnicott (1953؛ 1957) بتطوير مجموعة من المفاهيم على غرار «البيئة المحتوية» و«الموضوع الانتقالي» (الذي يشار له غالبًا باسم غطاء الأمان). لقد ساعدت أعماله العديد من المعلمين ومربي الأطفال الصغار على تفهم احتياجات الأطفال

البائسين وعلى دعم الأطفال في الأوقات الانتقالية في حياتهم. كما كان لفكرة وينيكوت (1964) الخاصة بـ«الأم الطيبة» ، وهي الأم التي يساعد ارتباطها البدني والانفعالي مع طفلها على التكيف دون المرور بالصدمات المصاحبة لعملية التغير، بما في ذلك الإدراك المحتم من جانب الطفل بأنه منفصل عن والدته، أثر كبير على تطور السياسات المتعلقة بالأسرة والتعليم.

يدعونا هذا الحديث كذلك إلى مناقشة الأمور المتعلقة بأخلاقيات البحث العلمي في هذا المجال. يجب على كل الدراسات، خاصة تلك التي تُجرى على الأطفال، أن تلتزم بأعلى المعايير الأخلاقية. مثال على ذلك، المشروع البحثي الذي قامت به وايلينج (2005) بغرض تحديد العوامل البصرية الجذابة لاثنين من الأطفال البالغين من العمر خمسة شهور في المنزل وفي دار الحضانة. لقد حرصت وايلينج بدرجة كبيرة على مراعاة المعايير الأخلاقية لحقوق الأطفال. إن حرصها الشديد على أدق التفاصيل المتعلقة بمنهجها في إجراء البحث لأمر لافت للنظر (الجدول 1.3).

في المقتطف التالي تخبرنا وايلينج (2005 : 42–4) عن منهجها الأخلاقي في إجراء البحث.

التعامل مع الجوانب الأخلاقية

من أهم الأمور التي حرصت عليها خلال إعداد هذا البحث كان الالتزام الكامل بالقواعد الأخلاقية. تمت الدراسات الميدانية التي قمت بها بصورة أساسية في ثلاث مناطق مختلفة: منزل الأسرة، ومنزل راعية الطفل، ودار الحضانة. حين كنت أصور الطفلين في منزليهما كنت أدرك أنني بهذا أطلع على الحياة الشخصية للأسرتين. ورغم أن داري الحضانة كانتا متوافقتين مع الاشتراطات والمعايير القومية (برنامج التأسيس الراسخ/ وزارة التعليم والمهارات 2003، برنامج التأسيس الراسخ/ وزارة التعليم والمهارات 2003)، إلا أن الحدود الفاصلة بين الحياة الخاصة والعامة كانت صعبة التحديد. على سبيل المثال كنت مدركة أن الحصول على إذن بالتصوير في منزل راعية الطفل كان يمثل خرقًا لتلك الحدود. كان بحثي يشملها بوصفها من ممارسي رعاية الأطفال، لكن بغض النظر عن ذلك، كانت البيئة التي ترعى بها الطفل جزءًا من حياتها الأسرية.

الجدول 1.3 دراسة وايلينج الهادفة لتحديد العوامل البصرية الجذابة لاثنين من الأطفال البالغين من العمر خمسة شهور: الاعتبارات الأخلاقية

	القضايا الأخلاقية التي قد تبرز	الأفعال التي يجب اتخاذها	المراجع الرئيسية
تصميم البحث	تقليل الأخطار أثناء تصميم البحث، وإجراء الدراسة الميدانية.	تحديد المخاطر المحتملة جراء استخدام المعدات الكهربية.	الرابطة الأسترالية لأبحاث التربية (1999، ص3).
	استخدام تصوير الفيديو في منزل الطفل والراعية.	إرسال خطابات إلى المشاركين المهتمين فيها توضيح للمشروع وأهدافه، وشرح مفصل للمعدات المستخدمة فيه، وقسم خاص بالأسئلة.	المعايير الأخلاقية الخاصة بجمعية الأبحاث الخاصة بنمو الأطفال (1991) إشارة مرجعية، المبادئ 2، 6، 7، 8، 11، 12، 13، 14.
		مناقشة ردود المشاركين البالغين: الأسئلة المتعلقة بالبحث، توقعاتهم، مستوى اشتراكهم (الطول المقترح لعملية التسجيل بالفيديو، الاتفاق على مواعيد لمراجعة التسجيلات ومناقشة النتائج) وكيفية تقديم النتائج (إشارة مرجعية: الخصوصية وإخفاء الهوية).	
	الحصول على موافقة الآباء والراعيات بعد تعريفهم بكافة التفاصيل.	استخدام قسيمة الموافقة – المدون عليها اسم، ورقم هاتف، والبريد الإلكتروني الخاص بأحد المشرفين الأكاديميين من أجل التأكد من صحة شخصية الباحث.	إرشادات البحث العلمي الخاصة بجامعة شيفيلد (2004، ص23).
	الإقرار بحق المشاركين في الانسحاب في أي وقت.	توفير الكود الأخلاقي المقترح الذي سيحكم عملية البحث، وتعريف المشاركين بكيفية الالتزام به.	جراو Graue ووالش Walsh (1998، ص57). مورو Morrow وريتشاردز Richards (1996، ص103). إرشادات البحث العلمي الخاصة بجامعة شيفيلد (2004، ص23).

	القضايا الأخلاقية التي قد تبرز	الأفعال التي يجب اتخاذها	المراجع الرئيسية
حقوق الطفل	استخدام أساليب بحثية غير متطفلة.	وضع جدول زمني محدد لتصوير الفيديو بحيث يأخذ في الاعتبار الروتين الطبيعي للطفل وتفضيلاته إن وجدت.	إشارة مرجعية: المقابلات المبدئية مع الآباء والراعيات.
	شعور الطفل بالانزعاج أثناء التصوير.	التوقف عن التسجيل، توثيق مدة التوقف، ثم إدراج ذلك في تحليل طريقة البحث، ثم استئناف التسجيل حين يشعر الأب أو الأم أو الراعية بأن الطفل يشعر بالراحة والانتباه.	كريستنسين Christensen وأليسون Alison (2000، ص 10). جراو ووالش (1998، ص60).
السلوك المهني	الأخطار المحيقة - إذا أظهرت عملية التصوير بالفيديو وجود ظروف تهدد على نحو مباشر صحة وسلامة الطفل، على سبيل المثال، وضع زجاجة الإرضاع في فم الطفل مستندة على وسادة.	التوقف الفوري عن التصوير واتخاذ الفعل اللازم إذا كان الطفل في خطر، كخطر الاختناق. إذا كان الطفل في خطر كبير، علينا بإعلام الأبوين/ الراعية بوجوب الإبلاغ عن هذا الحادث، ثم ترك المكان، وكتابة ملاحظات عما حدث بأسلوب سردي، ثم التوقيع عليها مع تدوين التاريخ وذلك في غضون ساعة واحدة من ترك المكان، بعد ذلك علينا بالاتصال بخط حماية الطفل (الرقم متاح في كتيب لجنة حماية الطفل الخاصة بتلك المنطقة، والذي حصلنا عليه في يناير من عام 2005) ثم اتباع النصائح والإجراءات التي سيقدمونها، ثم الاتصال بدار الحضانة لإخبارهم برغبتي في عدم استكمال المشروع البحثي.	المعايير الأخلاقية الخاصة بجمعية الأبحاث الخاصة بنمو الأطفال (1991) إشارة مرجعية: المبدأ رقم 9. الرابطة الأسترالية لأبحاث التربية (1999، ص4).
	مشاركة النتائج، وتقديم تقرير بها - تجنب تقديم النصائح، أو التعليق على مستوى الرعاية الذي تقدمه الراعية، أو قدرات الأبوين.	إجراء مقابلات لمناقشة نتائج عملية التسجيل والاستبيانات التي تم إكمالها. التفكر في نقاط القوة والضعف التي شابت المقابلة.	كوهين Cohen وآخرون (2003، ص27). كلو Clough وناتبراون Nutbrown (2002، ص107). كوهين وآخرون (2003، ص281).

القضايا الأخلاقية التي قد تبرز	الأفعال التي يجب اتخاذها	المراجع الرئيسية
	استخدام أساليب مرنة للقيام بالمقابلات ومراعاة الاعتبارات الأخلاقية أثناء إجرائها.	
	التسجيل بصورة دقيقة.	كوهين وآخرون (2003، ص281).
	اختيار الأساليب الملائمة لتسجيل المقابلات ـ التسجيل على شريط كاسيت، أو أخذ ملاحظات مكتوبة.	كوهين وآخرون (2003، ص292).
بناء إحساس بالثقة المتبادلة ـ الاتفاق الواضح على طول عملية التسجيل بالفيديو/ من يحق له مراجعة التسجيلات (إشارة مرجعية: إخفاء الهوية)، كيفية تقديم نتائج البحث، التخلص من التسجيلات (الاتفاق على أن كافة التسجيلات المأخوذة سيتم منحها لوالدي الطفل كنوع من التحفيز ـ حيث تمثل هذه التسجيلات سجل متفرد لتاريخ هذا الطفل).	إرسال خطابات للمشاركين توضح بصورة واضحة المطلوب منهم من خلال عملية المشاركة، وكيفية تسجيل النتائج.	المعايير الأخلاقية الخاصة بجمعية الأبحاث الخاصة بنمو الأطفال (1991) إشارة مرجعية المبدأ رقم 2.
	الاجتماع الأول بين الباحثة والمشاركين لتحديد الطول المقترح لفترة التسجيل، ومراجعة الاستفسارات، والإشارة إلى المقابلات اللاحقة الخاصة بالمتابعة وكيفية تقديم النتائج.	المعايير الأخلاقية الخاصة بجمعية الأبحاث الخاصة بنمو الأطفال (1991) إشارة مرجعية المبدأين رقم 3 و7.
	الاتفاق على المشاركة في البحث (اتفاق موقع من قبل الآباء والراعيات ومؤرخ).	المعايير الأخلاقية الخاصة بجمعية الأبحاث الخاصة بنمو الأطفال (1991) إشارة مرجعية المبدأ رقم 4.
	الإقرار بحق المشاركين في الانسحاب في أي وقت.	المعايير الأخلاقية الخاصة بهيئة التعليم البريطانية للأبحاث (1992، ص 2).

	القضايا الأخلاقية التي قد تبرز	الأفعال التي يجب اتخاذها	المراجع الرئيسية
	إساءة السلوك الشخصي ـ سيناريو «ماذا لو» ـ ماذا لو اختفى بعض المال من المكان أثناء فترة زيارتي؟.	إذا طُلب مني ذلك، علي تقديم سجلي الجنائي، وأي مراجع قد تطلب مني للتأكد من حسن سلوكي.	
	الخصوصية ـ عرض ومناقشة التسجيلات مع المشتركين في المشروع البحثي.	إجراء جلسات التغذية الراجعة لمناقشة نتائج التسجيلات والاستبيانات المكتملة.	المعايير الأخلاقية الخاصة بجمعية الأبحاث الخاصة بنمو الأطفال (1991) إشارة مرجعية المبادئ رقم 2، 7، 11، 13، 14.
		اختيار الوسائل الملائمة لتسجيل جلسات التغذية الراجعة.	جراو ووالش (1998، ص60).
		مراعاة الاعتبارات الأخلاقية أثناء المقابلات.	
بناء إحساس بالثقة المتبادلة	بناء إحساس بالثقة المتبادلة.	توضيح الهدف من هذا البحث.	كوهين وآخرون (2003، ص246).
	التأكد من وضوح الاستبيان وسهولة إكماله، وأن إكماله يقع ضمن الحدود المتفق عليها للمشروع البحثي واشتراك المشاركين به.	تجربة الاستبيان المقترح، وتقييم مردوده، وإجراء أية تعديلات لازمة.	
بدء التجربة الميدانية	العثور على المشاركين.	توضيح الهدف من هذا البحث.	جامعة شيفيلد (2004، ص 23).
	الاستعانة بوكالات «الوساطة».	مناقشة المعايير التي سيتم وفقها البحث.	
	موظفو الرعاية.		
	منسق رابطة رعاية الأطفال الوطنية.		
	الاستعانة بمربي الأطفال المهتمين بالموضوع، وكذلك العاملين بدور الحضانة وآباء الأطفال الموضوعين تحت رعايتهم.		

	القضايا الأخلاقية التي قد تبرز	الأفعال التي يجب اتخاذها	المراجع الرئيسية
الحصول على موافقة المشاركين	التأكد من الحصول على موافقة الآباء / الراعيات بعد تعريفهم بكل الأمور.	الحصول على موافقة كتابية. الحصول على موافقة أي بالغ أو طفل يظهر في إحدى جلسات التصوير بالفيديو.	إشارة مرجعية: تصميم البحث واستخدام استمارة الموافقة.
جمع البيانات	تطبيق مجموعة من الإجراءات التي تضمن تخزين التسجيلات/ الاستبيانات المكتملة والملاحظات في مكان آمن، مع الحرص على إخفاء هوية المشاركين.	الإشارة إلى الأطفال المشاركين باستخدام أسماء متفق عليها. استخدام خزائن مقفلة لحفظ الملاحظات الميدانية المحتوية على بيانات عن المشاركين.	المعايير الأخلاقية الخاصة بجمعية الأبحاث الخاصة بنمو الأطفال (1991) إشارة مرجعية المبادئ رقم 2، 7، 11، 13.
اختتام التجربة الميدانية	تطبيق مجموعة من الإجراءات التي تضمن السرية فيما يتعلق بالتسجيلات / الاستبيانات المكتملة والملاحظات والنتائج.	الحرص على خلق علاقة مبنية على الأمانة والمصارحة.	المعايير الأخلاقية الخاصة بهيئة التعليم البريطانية للأبحاث (1992، ص 2)
	التأكد من أن المشاركين يعرفون الكيفية التي سيتم بها تقديم نتائج البحث.	إتاحة الرسالة البحثية بأكملها قبل تقديمها للحصول على التقييم النهائي في سبتمبر 2005.	إشارة مرجعية: طلب الأسر الحصول على نسخة من الرسالة البحثية/ كافة التسجيلات والملاحظات.
	عرض كافة التسجيلات الأصلية التي تمت على الطفل في منزله وفي دار الحضانة لدى كل طفل.	تقديم تعهد شفوي وكتابي بذلك.	إشارة مرجعية: الخطاب الثالث.
تحليل البيانات	عقد مقابلات مع كل من الآباء والراعيات لمشاركة تسجيلات الفيديو/ تفسيرات الباحثة ونتائج الاستبيانات المكتملة.		المعايير الأخلاقية الخاصة بهيئة التعليم البريطانية للأبحاث (1992، ص 1-2). كوهين وآخرون (2003، ص292). المعايير الأخلاقية الخاصة بجمعية.

	القضايا الأخلاقية التي قد تبرز	الأفعال التي يجب اتخاذها	المراجع الرئيسية
			الأبحاث الخاصة بنمو الأطفال (1991) إشارة مرجعية المبادئ رقم 2، 7، 11، 13، 14.
	تجنب الاختلاق أو التحريف أو إساءة تفسير البيانات.		جراو ووالش (1998، ص60).
	تقديم تحليلات البيانات، النتائج والاستنتاجات بصورة تراعي الاختلافات الثقافية والدينية والعرقية وغيرها من الاختلافات.		المعايير الأخلاقية الخاصة بهيئة التعليم البريطانية للأبحاث (1991، ص 1-2).
الكتابة	كتابة الرسالة البحثية بما يتوافق والمعايير البحثية.		جامعة شيفيلد (2004، ص30-31).
نشر النتائج	توزيع البحث - نسختين لجامعة شيفيلد.	نسختان لجامعة شيفيلد. نسخة لوالد كل طفل اشترك في المشروع البحثي (إذا طُلب ذلك).	
	توزيع النتائج على الوكالات الأخرى.	عقد حلقة دراسية للزملاء (مكتب المعايير التربوية، السنة الأولى). تقديم ملخص لنتائج البحث لمنسق رابطة رعاية الأطفال الوطنية. تقديم ملخص لنتائج البحث لمدير مجموعة دار الحضانة. تقديم ملخص لنتائج البحث لراعيات الأطفال المشتركات بالبحث.	

كان لزامًا علي أن أستعين بإطار أخلاقي، والذي يمكن تطويره وتطويعه بحيث أستطيع الوفاء بالأغراض الأساسية لبحثي. إن كلًّا من مارش Marsh (2003) وباركر Parker (2002) وتشيلفرز Chilvers (2002) يتبنون بنجاح إطارًا أخلاقيًّا كأداة عمل لتوثيق كل خطوة من خطوات مشاريعهم البحثية، بداية من تصميم البحث، وصولًا إلى نشر النتائج. ولقد تطور هذا الإطار الأخلاقي بالتوازي مع تطور الدراسات الميدانية التي أجريها بحيث صار يأخذ في الاعتبار جوانب مثل دوري كباحثة وسيناريوهات «ماذا لو». على سبيل المثال، ماذا لو رأيت موقفًا كان الطفل فيه معرضًا لخطر الإصابة؟

مع انتهاء الدراسة الميدانية ... كانت ميزة استخدام إطار أخلاقي هي أنه كان بالإمكان الإضافة إليه ـ خاصة فيما يتعلق بوجود أطفال آخرين غير مشتركين بصورة مباشرة في البحث والذين كانوا «يتجولون» في المكان أثناء عملية التصوير. لم تطرح قضية تصوير الأطفال غير المشاركين بالبحث نفسها إلا في آخر جلسات التصوير التي تمت بدار الحضانة، ومع هذا فقد كانت هناك حاجة للتعامل معها. حيث جاء ابن راعية الطفل موضع البحث إلى والدته كي تحتضنه، وهو الفعل الذي تسبب في جذب انتباه الطفل موضع البحث. كانت نتيجة هذا الأمر تسجيل فترة قصيرة من التواصل بين الطفل وطفل آخر أكبر سنًّا. بعد مناقشة لاحقة أجريت مع مديرة الحضانة اتفقنا على أن الإذن الممنوح من كافة الآباء لتصوير أبنائهم في الحضانة كان كافيًا لتغطية هذا السيناريو.

كان الإطار الأخلاقي الخاص بي [الجدول 1.3] عبارة عن وثيقة عمل، والتي دائمًا ما كنت أرجع لها وأعدلها. كانت المراجع الرئيسية مستقاة من مجموعتين من المعايير والإرشادات، وهي المعايير الأخلاقية الخاصة بهيئة التعليم البريطانية للأبحاث (1992) وإرشادات الرابطة الأسترالية لأبحاث التربية (1998، بيبي Bibby، 1998). ولاستكمال هاتين المجموعتين من المعايير استخدمت مصادر أخرى، مشار إليها في الجدول، من أجل التعامل بصورة أكثر قربًا مع بعض القضايا، مثل حقوق الأطفال والمشاركين في البحث. كان من الضروري معرفة إذا كان علي القيام بتعديلات عند العمل مع الأطفال الرضع. فمثل هذه التغيرات لن تؤثر وحسب على تصميم البحث، بل على طريقة تقديم النتائج

المستقاة منه كذلك. وكما أوضح كريستنسين وجيمس James (2002)، فإن البحث الذي يتضمن أطفالًا لا يحتاج بالضرورة إلى تقنيات خاصة، بل على الطرق البحثية أن تأخذ في الاعتبار «الخصائص الملموسة» (ص 13) الخاصة بالأشخاص موضع البحث.

تمت عملية التسجيل بالفيديو، بوصفها طريقة بحث ملائمة، بما يتوافق ومشاعر الأطفال الرضع والراعيات. على سبيل المثال شعرت المرأة المسؤولة عن التسجيل بكاميرا الفيديو أن الحامل الثلاثي المستخدم لوضع الكاميرا عليه سيكون غريبًا على بيئة الطفل؛ لذا غيرت طريقة التسجيل، واستعنت بكاميرا فيديو محمولة باليد. لقد صار هذا الأمر موضع أهمية كبيرة كما أوضح لنا ستون Stone وآخرون (1994)، فإذا كان الأطفال الصغار يتسمون بالحساسية الشديدة، وهو ما نعرفه يقينًا الآن، على الباحثين عندئذٍ أن يراعوا بدقة كبيرة الإجراءات التي سيستخدمونها. رغم أن الأبحاث التي تمت مع أو على الأطفال موثقة بصورة وافية (جراو ووالش 1998، جريج Grieg وتايلور Taylor 1999، كوهين وآخرون، 2003، كريستنسين وجيمس، 2000، موني Mooney وبلاكويل Blackwell، 2003)، إلا أن عددًا قليلًا من الدراسات هي التي ناقشت الأساليب التي اتبعها الباحثون مع الأطفال تحت سن السادسة.

في المقتطف السابق وصفت لنا وايلينج الطرق والخطوات التي تبنتها في مشروعها البحثي بحيث تضمن وجود معايير «للسلامة» الأخلاقية، وموافقة المشاركين بالبحث. من الأشياء الرائعة التي قامت بها مثلًا العدول عن استخدام الحامل الثلاثي أثناء تصوير الأم والطفل، وهو الأمر الذي يؤكد أهمية خلق بيئة من الثقة والخصوصية، والاستماع لآراء المشاركين. تعد الممارسات الأخلاقية من القضايا المهمة التي تواجه الممارسين مثلما تواجه الباحثين، وسوف نعود مرة ثانية لهذا الموضوع في جزء آخر من هذا الكتاب.

يظل موضوع الارتباط وعلاقة الأطفال الرضع بمن يقدمون لهم الرعاية من الموضوعات محل التركيز من قبل الباحثين. ركزت دراسة لي Lee (2006) على تطور العلاقات بين ثلاثة

من الأطفال الرضع (ما بين 6 إلى 11 شهرًا) والقائمات على رعايتهم في إحدى دور الرعاية بمدينة نيويورك. ومن خلال عملية الملاحظة وتسجيلات الفيديو والمقابلات وجد «لي» أنماطًا مشتركة ومتفردة لكيفية تطور العلاقة. وقد بينت الدراسة أن الأطفال استغرقوا ما بين 6 إلى 11 أسبوعًا كي يبنوا علاقات راسخة، وأن العلاقة بين الرضيع وراعيته هي علاقة ثنائية متبادلة. كما يقترح لي بأن التواجد في دار الحضانة يمكن أن يكون له أثر إيجابي كبير على تطور العلاقات الوثيقة الداعمة بين مقدمات الرعاية والأطفال. ويخلص «لي» إلى ما يلي:

> **كان لبناء علاقة وثيقة بين الطفل الرضيع ومقدمة الرعاية فوائد لكلا الطرفين، كما حمل معنى كبيرًا للطرفين. لقد ساعد تطور العلاقة على سهولة وسلاسة التواصل وتبادل الأفكار والمشاعر، وخلق تفاهم متبادل بين الأطفال الرضع ومقدمات الرعاية. إضافة إلى ذلك، بذل كل من الأطفال الرضع ومقدمات الرعاية بعض الجهد كي يعدلوا مس سلوكهم استجابة لتطور وتغير سلوك الطرف الآخر بصورة مستمرة، وهو الأمر المهم للغاية من أجل الحفاظ على علاقة راسخة. (لي، 2006: 146)**

رغم أن دراسة «لي» ركزت فقط على ثلاثة من الأطفال لا أكثر، إلا أنها تقدم لنا رسالة مهمة بخصوص منح الأطفال الرضع بعض الوقت كي «يستقروا» و«يرتبطوا»، أي أن العملية التي بموجبها يتعلم الإنسان كيفبة التواصل مع الغير لا يمكن أن يتم استعجالها.

بعض الأشياء لا تتغير مطلقًا، ومن وقت إلى آخر يتجدد النقاش حول دور الأمهات من خلال برامج التلفاز وغيرها من وسائل الإعلام، والأحداث المهمة. لقد شهدت نظرية باولبي المثيرة للجا.ل نقاشًا واسعًا لمدة تربو على النصف قرن، وذلك منذ أن تم نشرها في خمسينيات القرن الماضي. وهي لا تزال إلى الآن تسهم في ذلك الخلاف الدائر حول الاستعانة بدور الحضانة في رعاية الأطفال الصغار، في ظل وجود نقاد لنظرية الارتباط يزعمون أن الارتباط الوثيق ليس ضروريًا لصحة نمو الطفل، ويرون أن الأمر كله يعتمد على الممارسات الثقافية الخاصة بتنشئة الأطفال (هينيسي Hennessy وآخرون، 1992).

مؤخرًا، أكد مشروع «توفير التعليم بصورة فعالة لأطفال ما قبل المدرسة» (سيلفا وآخرون،

2004) على الدور الذي تلعبه جودة التفاعلات بين العاملين بدور الحضانة والأطفال الذين يتم الاعتناء بهم بها أثناء وجودهم بعيدًا عن أسرهم. «لقد كانت التفاعلات الجيدة بين الأطفال والعاملين على قدر كبير من الأهمية، حيث أظهر العاملون الدفء، والتجاوب مع احتياجات كل طفل على حدة، مما جعل الأطفال يحققون تقدمًا أكبر» (سيلفا وآخرون، 2004: 3). لا يعد هذا الأمر مفاجئًا، فمن الطبيعي الاعتقاد بأن الأطفال الصغار يحبون التواجد مع الكبار الذين يظهرون لهم مشاعر الحب، ويتصرفون حيالهم بصورة إيجابية. إن المتعلمين بحاجة للعلاقات، فهم يحتاجون لأشخاص آخرين حولهم يقومون بالتعرف على تعليمهم والتأكيد عليه. وكما كتب تريفارثن (2002: 17) فإنه:

> **لا بد من دعم وتقدير ذلك الشعور بالفخر الذي ينتاب الطفل حين يتعلم ويفعل. إن الشعور بالخزي الناجم عن عدم الفهم، أو عدم فهم الغير له من الممكن أن تكون له آثار مدمرة على عملية التعلم. إن الطفل الفخور بتعلمه، والذي يقابَل شعوره بالفخر هذا بالإعجاب، هو من سيواصل التعلم.**

إن الدور الذي يلعبه البالغون في التوكيد على أفعال الطفل حيوي لأقصى درجة، حيث من الممكن أن يدعموا مشاعر الطفل أو يحطموها تمامًا، كما قد يقوون من شعور الطفل بذاته أو يحطمونه تمامًا: «من الطبيعي أن يقوم البالغون بحمل افتراضاتهم وأفكارهم ومشاعرهم معهم أثناء تفاعلاتهم مع الأطفال. إن الطريقة التي ينظر بها البالغون إلى قدرات الأطفال الموجودين تحت رعايتهم مهمة للغاية» (جيليسبي إدواردز، 2002: 14).

إن الأطفال المتمتعون بعلاقات ارتباط قوية هم أطفال أكثر سعادة، أطفال «يبتسمون بأجسادهم كلها» ويشعرون بالأمن والهدوء. «وحين يتفهم الأطفال أن ما يشعرون به محل تقدير من الأشخاص الموجودين حولهم، ستكون لهم فرصة أفضل في تعلم كيفية تهدئة أنفسهم» (جونزاليس-مينا Gonzalez-Mena 2007: 20). إن الارتباط هو الأساس الذي يقوم عليه «منهج الراعي الأساسي» (إلفر Elfer وآخرون، 2003) وهو الأمر الذي يمدنا بدليل قوي على أهمية وجود علاقات وثيقة خاصة بين الممارسين والأطفال والآباء. إن دور الراعي الأساسي كما حدده إلفر وآخرون (2003) قائم على فكرة وجود شخص أساسي يقوم على رعاية الطفل، بيد

أن المبادئ والفلسفة التي يقوم عليها هذا الدور تأخذه صوب أبعاد أخرى. يحدد إلفر وآخرون (2003) الراعي الأساسي، ومنهج الراعي الأساسي، بأنه يتكون من ذلك الارتباط الوثيق ثلاثي الجوانب القائم بين الطفل والراعي الأساسي القائم على رعايته ووالد الطفل / والدته / الوصي عليه أو ولي أمره (وسنعاود الحديث عن هذه النقطة لاحقًا في هذا الكتاب).

أهمية الاطلاع على الأبحاث الآتية من فروع مختلفة...

إن النتائج والأفكار التي تولدت عن نظرية الارتباط، وما تلاها من دراسات على مفهوم الارتباط والعلاقات الوثيقة بين الأطفال الصغار والقائمين على رعايتهم يجب، شأن أي دراسات بحثية أخرى، أن تكون محل استجابة نقدية مستنيرة، وأن تُستخدَم من قبل ممارسين يتسمون بالتعقل والمعرفة؛ وذلك من أجل خلق تجربة ذات معنى للأطفال الذين يعملون معهم. يؤكد بريرلي (1994) على أن البالغين العاملين مع الأطفال الصغار تقع عليهم مسؤولية التعرف على قدرات وإمكانات كل طفل على حدة. هذا الرأي يدعمه جوبنيك وآخرون (1999) والذين أوضحوا أن الثقة والتوكيد الصادرين عن البالغين هما اللذان يمدان الأطفال الصغار بالثقة لكي يستكشفوا أشياء جديدة. في ثلاثينيات القرن العشرين أطلق فيجوتسكي على هذا المفهوم اسم «تدعيم» تعلم الطفل. وبهذه الصورة تخبرنا دراسات كثيرة أجرتها أجيال من الباحثين من مناحي معرفية متباينة بمدى الأهمية والتعقيد اللذين يتسم بهما دور الممارسين القائمين على رعاية الأطفال في سنوات عمرهم الأولى في دعم النمو الإيجابي لعلاقات الأطفال الصغار وتعلمهم.

وكما تشير جيرار Gerhardt (2004)، فقد وصلنا إلى مرحلة يمكن فيها للجوانب العاطفية للمعيشة والتعلم أن تستفيد من الأبحاث القائمة في مجالات مختلفة. بعبارة أخرى، ليس المهم فقط هو ما يتعلمه الأطفال الرضع والصغار، بل المهم كذلك هو الطريقة التي يتعلمون بها - حيث إنهم بحاجة لمناهج تعليمية أكثر شمولًا. من الممكن أن يتكاتف التربويون وإخصائيو الصحة والإخصائيون النفسيون والإخصائيون الاجتماعيون ومتخصصو الرعاية وغيرهم مع الأسر من أجل دعم عملية نمو الطفل بصورة متكاملة، على أن تقوم السياسات بعد ذلك، وليس قبله، بمراعاة عملية النمو الانفعالي لدى الأطفال الصغار (وزارة التعليم والمهارات، 2002، 2007، برنامج التأسيس الراسخ، 2006).

أهمية عملية الاحتواء ...

يعد برنامج العمل الذي يحمل عنوان «كل طفل يهم» (وزارة التعليم والمهارات، 2004ب) من الأسس التي تقوم عليها سياسة الممارسات التي تتسم بالاحتواء: «كل طفل يهم: برنامج لرعاية الأطفال يهدف إلى دعم الآباء منذ فترة الحمل. إن رؤية البرنامج هي خلق نظام مشترك لكل من الصحة والدعم الأسري ورعاية الأطفال وخدمات التعليم؛ وذلك حتى يحصل كل الأطفال على أفضل بداية ممكنة في تلك السنوات المهمة الأولى من عمرهم» (2004: 2). إذا نظرنا لعنوان هذه السياسة حرفيًّا فسنرى أن «كل» طفل مهم في حد ذاته، ومن حق كل الأطفال الحصول على «أفضل بداية ممكنة في تلك السنوات الأولى المهمة من عمرهم». وعلى هذا الأساس فإن مفهوم احتواء جميع الأطفال هو ما تقوم عليه كافة السياسات المعنية بالأطفال. فالسياسة التي تتسم بالاحتواء تعمل على الوفاء بالاحتياجات المتنوعة للأطفال بطرق مختلفة ـ حيث تقدم فرصًا وخبرات لجميع الأطفال على السواء، وليس لأطفال معينين دون غيرهم.

> **إن التنوع من الأشياء التي يجب الحرص عليها ... إن للأطفال والأسر عدد كبير من الاحتياجات المتغيرة، وبغض النظر عن الاحتياجات ذاتها، فإن الملامح الجوهرية للعلاقات والرعاية المتسمة بالتجاوب والاحترام يجب تطبيقها على كل الأطفال ... إن أخذ الاختلافات التي يتسم بها الأطفال وأسرهم في الاعتبار سيكون من شأنه إثراء خبرات كافة الأطفال، حيث سيعرفون عن الآخرين ويبدؤون في إدراك وتقدير أوجه الشبه والاختلاف.**
>
> **(خدمة التعليم والتعلم بأسكتلندا، 2005: 37)**

إن مبدأ الاحتواء قائم على فكرة الشراكة، فهو معني بعمل الأسرة والممارسين والحكومة معًا في تكامل. وهو قائم على فكرة القيام بالأشياء بصور مختلفة وتقدير الجميع.

> **إن مبدأ الاحتواء قائم على العمل بصورة لصيقة مع الآباء ومقدمي الرعاية، والقدرة على تبني مناهج متباينة بحيث تناسب الظروف المتنوعة، مع تقدير حقيقة أن كل من يشترك بالعمل مع الأطفال والأسر يقدم إسهامًا مهمًّا، خاصة**

الطفل والأسرة أنفسهما. إن هذا المبدأ يقر بأن التنوع في كثير من الأحيان يكون محل تقدير، وأن للأطفال والأسر عدد كبير من الاحتياجات المتغيرة، ويغض النظر عن الاحتياجات ذاتها، فإن الملامح الجوهرية للعلاقات والرعاية المتسمة بالتجاوب والاحترام يجب تطبيقها على كل الأطفال.

(خدمة التعليم والتعلم بأسكتلندا، 2005: 3)

إن القدرة على إدراك التنوع والاختلاف والمساهمة والاحتياجات يجب أن تكون حاضرة في عقل كل من يعمل مع الأطفال الصغار وأسرهم. ترى ناتبراون Nutbrown وكلو Clough (2006: 2) مفهوم الاحتواء على أنه: «صراع سياسي اجتماعي يبرز فكرتي الاختلاف والهوية، ويشمل إصلاحًا كاملًا لكل من دور الرعاية والقائمين على عملية الرعاية» وأنه انتقل من كونه مرتبط فقط بقضايا صعوبة التعلم إلى «كونه جزءًا محوريًّا من برنامج الحكومة لمجتمع أكثر شمولًا». إن ناتبراون وكلو ينقلان لنا أصوات الأطفال والآباء والممارسين من أجل توضيح أهمية عملية الاحتواء، والآثار المدمرة لعملية استبعاد الأطفال وأسرهم بسبب ما هم عليه. فهما يبينان، على سبيل المثال، كيف أن أشياء مثل عدم الاهتمام بالأسر المهاجرة، والتعرض لأسرة باكستانية بمضايقات عنصرية وعدم توفير مكان بدور الحضانة للطفل الذي يعاني من صعوبات عاطفية وسلوكية سيكون لها عواقب وخيمة على كلا الطرفين، المستبعَد والمستبعِد.

تبيِّن لنا واحدة من الدراسات المؤثرة التي أجريت حديثًا على آراء آباء الأطفال المعاقين كيف أن هؤلاء الآباء يرون أطفالهم على أنهم ما هم عليه، مجرد أطفال. إن دراسة جودلي (2007) تخبرنا ببعض القصص لهؤلاء الآباء الذين يصارعون ممارسات الاستبعاد الصادرة عن المحترفين - والتي قد تصدر أحيانًا عن أفراد العائلة أنفسهم أو الأصدقاء - وذلك من أجل التعامل مع أطفالهم على ما هم عليه:

إن كلينا ينتمي لهذا المكان، ولنا عائلة كبيرة وأصدقاء عديدون، كما أننا محظوظون للغاية. لكن على الرغم من كل ذلك فقد سمعنا عددًا من التعليقات السلبية على غرار «لا أدري ما إذا كان علي إرسال بطاقة تهنئة أم لا» أو «لا أعرف

ما إذا كان يجدر بي تهنئتكما أم لا». وعلينا أن نتعامل مع هذه الأمور، وأن نفكر في أنفسنا قائلين: «حسنًا، ربما يكون هؤلاء الناس غير واثقين من كيفية تقبلنا لهذا الخبر».
(أم لصبي مريض بمتلازمة داون)

إن «مشروع آباء الأطفال المعاقين» (جودلي، 2007) يوضح أيضًا الطريقة التي ينظر بها بعض الآباء إلى أطفالهم الرضع المعاقين، حيث ينظرون إليهم على أنهم أطفال في المقام الأول:

لكن في الحقيقة نحن لا نريد التخلص من هذا الأمر [التوحد]؛ لأنني أعتقد أن بعض المواقف التي مررنا بها معًا رائعة بحق، وتتسم بالإنسانية الشديدة. أعني أن هناك بعض الأشياء التي يستطيع إخبارنا بها، والتي أعرف أن بعض البالغين قد يجدون صعوبة في التعبير عنها، كما أن عملنا سويًّا من أجل إيجاد سبيل لخلق التفاهم بيننا أثرى حياتنا بقدر كبير.
(والدة طفل في الثالثة من عمره مصاب بالتوحد)

إن الاحتواء أمر مهم؛ ذلك أنه من حق كل طفل أن يتلقى التعليم والرعاية التي يستحقها في مجتمعه. إن الاحتواء أمر مهم؛ لأن كل طفل له الحق في الانتماء.

أهمية دور الحب ...

تؤمن جيرار (2004) بأن الحب يشكل مخ الطفل. ففي كتابها Why Love Matters (2004) أقرت بأن اللحاء الجبهي المداري orbitofrontal cortex يلعب دورًا أساسيًّا في عملية تطور المشاعر. وقد كتبت قائلة: «إن الحقيقة التي بحاجة لأن تُكتب بأحرف ساطعة هي أن اللحاء الجبهي المداري، والمسؤول عن إنسانيتنا بقدر كبير، ينمو بالكامل تقريبًا بعد الولادة. إن هذا الجزء من المخ ينمو ويتطور بعد الولادة، ولا يبدأ في النضج إلا مع تعلم الطفل المشي» (جيرار، 2004: 37).

إن الأبحاث تخبرنا بأن العلاقات، إضافة إلى كونها أساسية للنمو الانفعالي الصحي، تعد عاملًا أساسيًّا كذلك في كافة جوانب التعلم والنمو للأطفال. ومن منطلق هذه العلاقات

الراسخة الوثيقة بين الأطفال والممارسين يمكن النظر إلى قضايا الممارسات المتصلة بإدراك الأطفال وتطور تعلمهم.

لذا، على الممارسين أن يتفهموا الأبحاث الحالية، كما أنهم بحاجة لأن يكونوا قادرين على أن يأخذوا من الأبحاث الأجزاء الضرورية التي تدعم وتنير دورهم، وتحفز تفكيرهم حيال ممارساتهم، كما أنهم بحاجة للانتباه للأبحاث غير المفيدة، وتلك المضللة. هل هم بحاجة لمعرفة المكان الدقيق للحاء الجبهي المداري ووظائفه الكاملة؟ كلا على الأرجح، لكنهم بحاجة شديدة لأن يعرفوا، كما نأمل أن يبين لهم هذا الكتاب، أن الحب مهم للغاية.

الفصل الثاني



السياسات الخاصة بالأطفال الصغار

ملخص الفصل:

- مقدمة: عالم السياسات المتغير
- سياق السياسات في المملكة المتحدة في القرن العشرين
- التاريخ الحديث لتطور السياسات
- «كل طفل يهم»
- تدريب وتأهيل الممارسين
- إخصائيو رعاية الأطفال في السنوات المبكرة، وبرنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة

مقدمة: عالم السياسات المتغير

أيًا كان الدور الذي يلعبه المرء في مجال رعاية الأطفال الصغار، ليس هناك من شك في أن التغيرات التي شهدتها السياسات المنظمة لهذا المجال عبر العقدين الماضيين كانت تغيرات هائلة. لقد تغيرت ملامح عملية تربية ورعاية الأطفال بصورة لا يتصورها عقل منذ أواخر

ثمانينيات القرن العشرين، ولم يعد هناك مجال للادعاء بأن مجال رعاية الأطفال الرضع والصغار تنقصه السياسات المحددة له.

سياق السياسات في المملكة المتحدة في القرن الحادي والعشرين

إن كل من يعملون برعاية الأطفال الرضع والصغار يشعرون بتلك التغيرات الواسعة المتلاحقة التي حدثت في سياسات الرعاية، والسياسات التربوية في المملكة المتحدة في القرن الحادي والعشرين. لقد صار من المحال تقريبًا مسايرة كافة المبادرات الجارية حاليًّا في هذا المجال، وهو الأمر الراجع في أساسه إلى تلك السرعة الرهيبة التي تتغير بها الخطط الحكومية الخاصة بهذا القطاع. وتعد شبكة المعلومات الدولية من العوامل الجوهرية التي تسهم في تعريفنا بكل هذا الكم من الوثائق والإرشادات الخاصة بالسياسات، حيث توفر لنا هذه الشبكة فرصة كبيرة للاطلاع الحر على قدر لا حصر له من المعلومات. فعلى سبيل المثال، يحمل موقع مشروع «كل طفل يهم» (www.everychildmatters.gov.uk) ثروة حقيقية من المعلومات والتفاصيل المتعلقة بكل ما يتصل بسياسات الرعاية الحالية. من المميزات الأخرى لشبكة المعلومات الدولية إتاحة المعلومات في أي مكان حول العالم، بغض النظر عن فارق التوقيت وبُعد المسافة. ففور الضغط بزر الفأرة على أي موضوع يكون بمقدورك الحصول على كل المعلومات المتاحة عنه! إن العيب الوحيد لهذا المصدر غير المحدود من المعلومات هو أن هذا التدفق المتواصل من المعلومات دائمة التغير من الممكن أن يسبب الارتباك، كما أنه يضيع الوقت كذلك. على الممارسين المنشغلين أن يجدوا طريقهم عبر تلك الكمية الوفيرة من المعلومات إلى أن يصلوا لما يريدون. إن سمة التشعب التي صارت تصف النصوص من الممكن أن تفتح طرقًا جديدة للسياسات، ومن ثم تجعل الوثائق والمعلومات المرتبطة بالسياسات أكثر تعقيدًا وتفصيلًا. لذا، يمكن أن يصير البقاء على وعي بتطور السياسات وتفهم القدر الذي تؤثر به السياسات على العمل اليومي مع الأطفال الرضع والصغار من الأمور الصعبة في الأحوال الطبيعية، بل ويصير أكثر تعقيدًا مع التغير والتبدل المتواصل للسياسات. في هذا الفصل سنسعى لفك التعقيد الذي يحيط بالسياسات بحيث نساعد الممارسين على شق طريقهم من خلال التعرف على السياق التاريخي والمحتوى الخاص بالسياسات في المملكة المتحدة، وذلك في النواحي المرتبطة بعملهم.

إن هدفنا من هذا الفصل هو مساعدة الممارسين على الوصول إلى نقطة معينة في السياق الحالي للسياسات تجعلهم قادرين على التعرف على جذور السياسات الحالية، وتفهم القضايا الرئيسية المتعلقة بها، الأمر الذي يعدهم لمواصلة تطورهم من خلال الإضافة إلى معارفهم ومفاهيمهم، وذلك حتى يواكبوا السياسات دائمة التطور والتغير.

التاريخ الحديث لتطور السياسات

في العام 1997 استحوذت حكومة حزب العمال تحت قيادة توني بلير على رضاء المملكة المتحدة من خلال سياساتها غير المسبوقة في ذلك الوقت والخاصة بتحسين التعليم ورعاية الأطفال. كان الهدف الأساسي لـ «إستراتيجية رعاية الأطفال القومية» لعام 1998 هو تأمين: «الرعاية ذات المستوى الجيد والتكلفة المقبولة للأطفال من سن الميلاد إلى سن الرابعة عشرة في جميع الأحياء» (وزارة التعليم والتوظيف، 1998: 5). كان قطاع رعاية الأطفال قد بدأ في تطبيق نظام «كفالة دور رعاية الأطفال» المثير للجدل والخاص بتمويل دور الرعاية الحكومية التي تستقبل الأطفال البالغين من العمر أربع سنوات (والمقدم من قبل حكومة حزب المحافظين السابقة، هيئة التقييم والمناهج المدرسية، 1996). كان النقاش مستعرًا حول أنواع وجودة الرعاية المقدمة في ذلك الوقت (ناتبراون Nutbrown، 1996) وكانت هناك شكوك حول الكيفية التي ستسهم بها التغيرات الحادثة في مسألة التمويل، إلى جانب الدور المتزايد لدور الرعاية المستقلة والتطوعية في تحسين جودة الرعاية المقدمة للأطفال. لقد أعطى قانون الحضانات والمدارس الممولة بالمنح (وزارة التعليم والتوظيف، 1996) لمكتب المعايير التربوية سلطة التفتيش على والتحقق من جودة التعليم المقدم في حضانات الأطفال الصغار، وهو الأمر الذي ثبت في وقت لاحق، من وجهة نظر بعض مقدمي الرعاية، أنه مثير للجدل (فايزيك Physick، 2005).

إن قائمة القوانين البرلمانية المرتبطة بتعليم ورعاية الأطفال في السن المبكرة منذ عام 1989 تكفي لتعريفنا بذلك التغير والتطور الجذري السريع، كما أنها ترينا كيف أن هناك توجهًا للاهتمام برعاية الأطفال كوسيلة لمواجهة العديد من المشكلات الاجتماعية، مثل البطالة والجريمة وحمل المراهقات والمشكلات الصحية والتخلف الدراسي. لا يسعنا هنا سوى التحدث عن قدر يسير من هذه القوانين والنظم، لكن الملخص التالي سيعرفنا بنطاق ومدى عملية التغيير.

كان قانون الطفل 1989 (وزارة الصحة، 1991) هو الخطوة الأولى في عملية جمع عدد من أنواع الخدمات المختلفة المقدمة للأطفال الصغار (0 – 8 سنوات) تحت عباءة تشريع موحد. كانت هناك حاجة كبيرة لمثل هذا القانون؛ ذلك أنه لم يتم سن أي تشريع مماثل منذ قانون نظم الحضانات ودور رعاية الأطفال الصادر في عام 1948 (والذي نسخه القانون الأحدث). لقد فرض قانون الطفل لعام 1989، والذي تم بدء العمل به منذ عام 1991، تغيرًا جذريًا على عملية الرعاية وألقى بتأثيراته على كل من يعملون في مجال رعاية الأطفال الصغار. من الآثار الجوهرية لهذا القانون كان الاعتراف بالمساهمة الإيجابية لدور الحضانة الأهلية (والواقعة بصورة تقليدية تحت إشراف إدارات الخدمات الاجتماعية)، والتي لم تكن إسهاماتها محل تقدير واعتراف على العكس من دور الحضانة الرسمية ذات الاعتبار، والواقعة تحت إشراف الإدارات التعليمية. كما أشار قانون الطفل إلى بعض الحلول الإستراتيجية العملية من أجل «الجمع» والتنسيق بين الخدمات المقدمة من قبل كل من الإدارات التعليمية وإدارات الخدمات الاجتماعية. لكن في الوقت الذي كانت فيه السلطات المحلية تحاول استيعاب متطلبات قانون الطفل لعام 1989، صدرت تشريعات أخرى مساوية في الأثر ركزت بصورة أكثر تحديدًا على احتياجات الأطفال فوق سن الثالثة. على سبيل المثال قدم قانون إصلاح التعليم (1988) «منهجًا قوميًا» للأطفال من سن الخامسة فما فوق، جالبًا بعض أوجه التناقض الجلية لجوانب من، بل وروح، قانون الطفل. قام تقرير رامبولد Rumbold الصادر عن لجنة تقصي جودة الخبرات التعليمية المقدمة للأطفال في سن الثالثة والرابعة (وزارة التعليم والعلوم، 1990) بفحص الخبرات التعليمية المقدمة للأطفال في سن الثالثة والرابعة من العمر، بغض النظر عن نوعية الحضانات التي يذهبون إليها، واقترح أن تُقَدَّم للأطفال من كافة الأعمار خبرات مساوية في الجودة لتلك التي يحصل عليها الأطفال في المدرسة. سرعان ما صارت قضايا الجودة، ربما بدافع من تقرير رامبولد (إدارة التعليم والمهارات، 1990)، محل نقاش ساخن، فعلى سبيل المثال أشار جاكسون Jackson (1992) إلى أنه نظرًا لأنه في هذا الوقت صار التوسع في توفير دور رعاية الأطفال من جهة القطاع الخاص والتطوعي من الأولويات، صارت جودة الرعاية التي يطمح قانون الطفل في تحقيقها من المحال تقريبًا تحقيقها. بالنسبة للآباء، تعد قضية توفير رعاية مقبولة التكاليف لأطفالهم قضية مهمة، لكن على أرض الواقع يحتاج مقدمو الرعاية المستقلين إلى عائد مادي

كافٍ، الأمر الذي قد يعرض مستوى جودة خدمات الرعاية لخطر التدني. لهذا يدعو جاكسون الحكومة إلى تقليل معاييرها بدلًا من الاستثمار في القطاع بغرض إعلاء المعايير، والحفاظ على مستوى الجودة، وضمان استفادة الأطفال من خدمات الرعاية.

ما الذي عنته إستراتيجية رعاية الأطفال القومية 1998 إذن للممارسين العاملين مع الأطفال أقل من ثلاث سنوات؟ كانت هناك أحاديث كثيرة حول تقديم خدمات محسَّنة لكل الأطفال، وفي التصدير الذي كتبه لإستراتيجية رعاية الأطفال القومية، ذكر رئيس الوزراء توني بلير أن قطاع رعاية الأطفال كان «محل إهمال لفترة طويلة» في المملكة المتحدة، ووعد بالتركيز على التشريعات الخاصة بخدمات رعاية الأطفال، وجودة الرعاية المقدمة من دور الرعاية المسجلة، وتطوير إطار عمل من المؤهلات للعاملين بهذا القطاع. ومع ذلك، لم تتم الإشارة للأطفال الصغار، تحت سن الثالثة، إلا بصورة يسيرة. وبدت هناك حاجة واضحة لوجود معايير جلية تضمن توافق الرعاية المقدمة للأطفال مع المرحلة العمرية الخاصة بهم (وزارة التعليم والتوظيف، 1998: 4). إضافة إلى ذلك، في الوقت الذي تم الترحيب فيه بأماكن التعليم «المجانية» للأطفال في سن الثالثة والرابعة من العمر، ظلت المخاوف موجودة حول ارتفاع تكاليف أماكن رعاية الأطفال دون سن الثالثة.

كان الهدف من مبادرات مثل «برنامج مركز التفوق المبكر» (وزارة التعليم والتوظيف، 1997) والذي أنشئ في عام 1997 هو تطوير نماذج للممارسات السليمة من خلال نطاق من الخدمات المصممة بحيث تلاقي احتياجات المجتمعات المحلية. إضافة إلى ذلك، في إطار مراجعتها لعملية الإنفاق لعام 1998، قدمت الحكومة برنامج «التأسيس الراسخ» (وزارة التعليم والتوظيف، 1998)، وهو برنامج للتدخل المبكر يهدف لمساعدة الأطفال دون سن الرابعة القاطنين في أكثر المناطق المحرومة في المملكة المتحدة. كانت هناك مشاريع وتطورات كثيرة، لكن على الرغم من المناقشات العديدة التي دارت بخصوص إستراتيجية رعاية الأطفال القومية، إلا أنه لم يشعر العديد من الممارسين بأثرها، هؤلاء الممارسون الذين كانوا خارج نطاق تلك المبادرات، والذين كانوا يعملون من تلقاء أنفسهم حتى بعد ذلك بوقت طويل.

في عام 2001، وكاستجابة مباشرة لأحد التقارير الحكومية (وزارة التعليم والتوظيف، 2000) تم تفويض أبوت Abbot وآخرين من أجل تطوير إطار عمل للممارسات الفعالة

الخاصة بالأطفال تحت سن الثالثة. وبعد استشارة عدد من الممارسين والأطفال والآباء وواضعي السياسات والباحثين تم إطلاق برنامج «رعاية الأطفال من الميلاد وحتى سن الثالثة: إطار عمل لدعم الأطفال في سنوات عمرهم الأولى» (وزارة التعليم والمهارات، 2002أ). في المراحل الأولى كانت هناك مخاوف بشأن عملية «وضع مناهج للأطفال الرضع» أو تطوير «نسخة مخففة» من «دليل المناهج الخاص بالمرحلة التأسيسية» (وزارة التعليم والتوظيف، 2000أ). اقترح إلفر Elfer (2002) أن يقوم إطار العمل، إلى جانب تطوير الممارسات، بإرشاد واضعي السياسات، كما ينبغي عليه تقديم الإرشاد للممارسين بخصوص علاقاتهم بالأطفال الصغار. كان هناك إحساس باحتياج الممارسين للمساعدة فيما يخص تحقيق التوازن المثالي بين تقديم الرعاية والاهتمام، وبين تكوين علاقة ارتباط عاطفية مع الطفل، علاقة لا تحل محل الحب الأبوي، وتثير مشاعر الحسد تجاه الممارسين، بل علاقة تعمل على دعم ومساندة الطفل بصورة ملائمة.

لم تتوقف التغيرات والتطورات ذات الأثر الواسع في السياسات مع إطلاق برنامج «رعاية الأطفال من الميلاد وحتى سن الثالثة»، بل في حقيقة الأمر حدث العكس تمامًا. ففي نوفمبر من عام 2002 تم نشر تقرير كرد على الدراسة المعنية بتناول عملية رعاية الأطفال بين الوزارات المختلفة. كانت هذه الدراسة، والتي قامت عليها كاثرين أشتون Catherine Ashton (وزارة التعليم والمهارات، 2002ج)، هي تمهيد لعملية مراجعة الإنفاق للعام 2005/ 06، وعملية الإصلاح المصاحبة لها. في الوقت الذي أوضحت فيه الدراسة المناحي العديدة التي طبقت فيها الحكومة المبادرات التي انطلقت من إستراتيجية رعاية الأطفال القومية لعام 1998، إلا أنها أقرت بأنه لا يزال هناك الكثير مما يجب عمله من أجل تحقيق الهدف المتمثل في تقديم رعاية جيدة غير مكلفة للأطفال. لقد أوصت «الدراسة المعنية بتناول عملية رعاية الأطفال بين الوزارات المختلفة» (التأسيس الراسخ، 2002) بزيادة الرعاية المقدمة للأطفال وإجراء عمليات إصلاح كاملة للكيفية التي تقدم بها الخدمات في هذا النطاق.

إن مدى وطبيعة هذا الإصلاح كان إلى ذلك الوقت أمرًا غير مسبوق، في ظل الهدف الرئيسي المتمثل في نقل مسؤولية التمويل وتقديم الخدمات إلى السلطات المحلية حتى يتم الوفاء باحتياجات المجتمعات المحلية. وقد خلص التقرير إلى أن مراكز الأطفال كانت هي الحل.

كانت مراكز الأطفال قد تم إنشاؤها بالفعل في 20 ٪ من أكثر الدوائر الانتخابية عوزًا، لكن الرؤية طويلة المدى كانت تقضي بتوفير مراكز للأطفال في كل مجتمع من المجتمعات المحلية تهدف لتوفير خدمات ذات جودة عالية في مجالات رعاية الأطفال الصغار، وتعليم الأطفال في المراحل المبكرة، والخدمات الصحية، والدعم الأسري، وتقديم الدعم الأبوي، وبحيث تكون قواعد للعاملين بمجال رعاية الأطفال الصغار كذلك.

كان من نتائج الدراسة المعنية بتناول عملية رعاية الأطفال بين الوزارات المختلفة برنامج للتغيير على المستويين القومي والمحلي، ما أدى إلى صعوبة متزايدة في مسايرة عملية التغيير. بل إن الأمر الأكثر صعوبة صار توضيح كيف أن المبادرات الجديدة ومصادر التمويل صارت جزءًا لا يتجزأ من الممارسات والثقافة الخاصة بعملية تقديم الخدمات ورعاية الأطفال في السنوات المبكرة. لم يحدث أن شهد مجال رعاية الأطفال تغيرًا سريعًا مثل ذلك التغير الحادث في الفترة منذ عام 1989.

«كل طفل يهم»

لكن رغم عمليات الإصلاح التي دعت إليها الدراسة المعنية بتناول عملية رعاية الأطفال بين الوزارات المختلفة لعام 2002، لا يوجد شك في أن أكبر التغييرات وأعمقها أثرًا حدثت بفعل التقرير الحكومي الذي حمل عنوان «كل طفل يهم» (وزارة التعليم والمهارات، 2003). إن الاستفسار الذي تقدم به لورد لامينج Laming حول الوفاة المأساوية للطفلة فيكتوريا كلايمبي (البالغة من العمر ثماني سنوات وثلاثة أشهر)، والتي توفيت بينما كانت تحت رعاية أحد أفراد عائلتها، والذي كان مسؤولا عن صحتها وسلامتها، انتقد بشدة تلك الفرص العديدة التي سنحت لعدد من المؤسسات التي كان بإمكانها المساهمة في إنقاذ حياتها (وزارة التعليم والمهارات، 2003). وقد دعا هذا الاستجواب إلى ما أطلق عليه اسم «التحسينات الجذرية في الفرص والنتائج المتحققة للأطفال، والناتجة عن إصلاح كلي للنظام المسؤول عن توفير الخدمات للأطفال» (كل طفل يهم، 2005ب: 3). وقد شرح موقع برنامج كل طفل يهم إستراتيجية التغيير على النحو التالي:

> **لقد تم طرح تقرير «كل طفل يهم» للنقاش في سبتمبر من عام 2003. وفي مارس من عام 2004 طرحت الحكومة برنامج «كل طفل يهم: الخطوة التالية». إن قانون الطفل الجديد لعام 2004 يوفر الإطار التشريعي الخاص ببرنامج الإصلاح. إن برنامج «كل طفل يهم: التغيير من أجل الأطفال» والمنشور في ديسمبر من عام 2004 يجمع سويًّا كل الطرق التي يمكن العمل بها من أجل تحقيق نتائج أفضل للأطفال والشباب والأسر في ظل إطار عمل وطني لبرامج التغيير المائة والخمسين المدارة من قبل السلطات المحلية. (كل طفل يهم، 2005أ)**

لقد تم رسم برنامج التغيير بعد استشارة الأطفال والشباب والممارسين والجهات المقدمة لخدمات الرعاية والسلطات المحلية، كما تم ربطه بخمس نتائج متعلقة بصحة الفرد، سواء أثناء مرحلة الطفولة، أو في المراحل التالية لحياته، وهي:

- التمتع بصحة طيبة.
- التمتع بالأمن.
- الاستمتاع والإنجاز.
- تقديم إسهامات إيجابية.
- تحقيق الرفاهية الاقتصادية.

كان في بناء برنامج التغيير على هذه النتائج الخمس إشارة إلى إمكانية تقليل الفجوة بين الأطفال القاطنين في المناطق المحرومة وأقرانهم الذين يعيشون في مناطق ذات أحوال أفضل، وبهذا تتحقق نتائج أفضل لكل الأطفال. كان برنامج التغيير محل ترحاب على نطاق واسع، حيث لم ينكر البرنامج الحاجة لحماية وتأمين كافة الأطفال، وفي الوقت ذاته أمدهم بحرية الاستمتاع والإنجاز، وتقديم إسهامات إيجابية قد ينتج عنها تحقيق الرفاهية الاقتصادية لهم. لكن (لا بد من كلمة «لكن» تلك!) كانت هذه التغييرات جذرية وواسعة النطاق، وسريعة للغاية إلى الحد الذي صار من الممكن أن يحيد التركيز عن «الطفل» ذاته، وهو الذي تدور حوله كل تلك البرامج الهائلة في الأساس. كان الفعل الوحيد، من وجهة نظر كل الأطراف

المعنية، موجهًا من أجل الممارسين والجهات المقدمة لخدمات الرعاية وغيرها من الجهات المناط بها الاستجابة بصورة إيجابية من أجل دفع هذه البرامج إلى الأمام. بيد أن الجزء الصعب كان (ولا يزال) هو الإلمام بذلك النطاق العريض من المبادرات، والتي قد تكون في بعض الأحيان غير واقعية أو عسيرة التطبيق. لقد اقترح «إطار عمل التقييم المشترك» منهجًا معياريًّا من أجل تجميع «الخدمات المتكاملة المقدمة للأطفال» عبر كافة المناحي، بما يعمل على التحديد المبكر للمصادر والخدمات الإضافية التي نحتاجها من أجل تحقيق الالتزام الكامل تجاه جميع الأطفال. يتألف «إطار عمل التقييم المشترك» من قاعدة بيانات عن كافة الأطفال فيما يخص النتائج الخمس الخاصة ببرنامج «كل طفل يهم». لقد تطلب برنامج «كل طفل يهم: التغيير من أجل الأطفال» (2005أ) إجراء فحص شامل لممارسات وأخلاقيات العمل الأساسية الخاصة بالسلطات المحلية المائة والخمسين الموجودة في المملكة المتحدة. إن من يعملون في مجال رعاية وتربية الأطفال الصغار يعملون وسط ثقافة متغيرة، بصورة يمكن الزعم بأنها خارج حدود التصور في بعض المناحي، وذلك قياسًا لتلك الثقافة التي كانت قائمة حتى أواسط تسعينيات القرن العشرين.

وسط تلك التغيرات المتسارعة في السياسات والثقافة الخاصة برعاية وتربية الأطفال، صارت الأطر الزمنية في حركة سريعة. لقد كانت الجهات المقدمة لخدمات رعاية الأطفال الصغار هي أول من لاحظ أثر برنامج التغيير، وذلك في أكتوبر من عام 2005 حين تم قياس عملهم مع الأطفال الصغار نسبة إلى النتائج الخمس السابق ذكرها، وذلك أثناء عمليات الفحص والتسجيل التي قام بها مكتب المعايير التربوية (مكتب المعايير التربوية، 2005). كانت تلك هي المرة الأولى التي تقيس فيها عملية الفحص الأثر المباشر لبرنامج «رعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة: إطار عمل لدعم الأطفال في سنوات عمرهم الأولى» (وزارة التعليم والمهارات، 2002أ)، كما كانت تلك هي المرة الأولى التي يُطلب فيها من المفتشين أن يصدروا أحكامًا محددة بشأن عملية الرعاية ونتائجها بالنسبة للأطفال الرضع والصغار.

كما يوضح لنا هذا العرض المختصر لعملية تطور السياسات في إنجلترا، فإن أكثر ما أثّر على هذا القطاع كان السرعة والطبيعة الجذرية للتغيرات التي جرت. في حقيقة الأمر، لقد كان من نتيجة تلك السياسات والتغيرات المتوالية المتراكمة أنه لم يكد الممارسون يبدؤون في تطبيق

الإرشادات التي احتوى عليها إطار عمل «رعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة» (وزارة التعليم والمهارات، 2002أ)، حتى بدأت استشارتهم بخصوص برنامج «مرحلة التأسيس الخاصة بالسنوات المبكرة» (وزارة التعليم والمهارات، 2006أ). وسرعان ما تم دمج برنامجي «الميلاد حتى الثالثة» و«مرحلة التأسيس» لينتج إطار عمل قانوني جديد للمناهج خاص بالجهات المموِّلة المقدمة للرعاية للأطفال من الميلاد حتى سن الخامسة. إن النية لوضع منهج للتعليم والتطوير يغطي ذلك النطاق العمري من الميلاد حتى الخامسة كانت واضحة تمامًا في الوثيقة التي حملت عنوان «خيار الآباء، أفضل بداية للأطفال: إستراتيجية العشر سنوات الخاصة برعاية الأطفال» (وزارة التعليم والمهارات، 2004أ)، كما حل برنامج «مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة» (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008) محل «المعايير الوطنية لدور حضانة ورعاية الأطفال دون سن الثامنة» (وزارة التعليم والمهارات، 2001)، و«إرشادات المناهج الخاصة بالمرحلة التأسيسية» (هيئة التأهيل والمناهج، 2000) و«إطار عمل رعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة» (وزارة التعليم والمهارات، 2002أ). وقد تلقى الكثيرون برنامج «مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة» (بأهدافه الـ69 الخاصة بالتعلم المبكر، والتي يجب أن يتم تقييم الطفل البالغ من العمر خمس سنوات بناءً عليها) بقدر من الحذر (وارد Ward، 2007). لكن يبدو أن قطاع رعاية الأطفال في السن المبكرة لا يزال يشعر بالإهمال والتهميش وسط هذا الخضم الهائل من السياسات التي تستهدف عملية تعليم ورعاية الأطفال الصغار عبر أرجاء البلاد. لقد ظلت المخاوف قائمة بخصوص الأطفال الرضع، خصوصًا تلك المخاوف المتعلقة باحتمال إخضاع الأطفال الرضع لنوع من «التعليم» الرسمي منذ دخولهم دور الرعاية وهم لا يبلغون من العمر إلا بضعة أشهر.

تدريب وتأهيل الممارسين

تعد مهارات وتفهم وحساسية وقدرات الممارسين الذين يعملون مع الأطفال من المحاور الرئيسية لقضية جودة الرعاية. في المملكة المتحدة يعد مكتب المعايير التربوية هو المسؤول عن تسجيل والتفتيش على الجهات المقدمة لخدمة رعاية الأطفال الصغار وفقًا للحد الأدنى من المعايير القومية للجودة (وزارة التعليم والمهارات، 2001). يتم تنفيذ عمليات الفحص

والتفتيش بموجب الجزء XA من قانون الطفل لعام 1989 كما ورد في قانون معايير الرعاية لعام 2000، وفي الأماكن التي يتم فيها تقديم الرعاية للأطفال الصغار، بموجب البند رقم 26 من المعايير المدرسية، وقانون إطار العمل لعام 1998. لا تتطلب المعايير سوى أن يكون نصف العاملين بالمكان حاصلين على شهادة التأهيل المهني المستوى 2 أو ما يعادلها من مؤهلات تتناسب ومجال العمل برعاية الأطفال. كما أنه يجب أن يكون المشرف على دار الحضانة حاصلًا على شهادة التأهيل المهني المستوى 3، أو «في سبيله للحصول عليها». من الممكن أن تفي دار الحضانة الكبيرة التي يعمل بها 30 من العاملين بتلك المتطلبات القانونية، بينما نصف العاملين (15) لا يحملون أي تأهيل مهني، بينما يحمل النصف الباقي شهادة التأهيل المهني المستوى 2، في الوقت الذي قد يكون المشرف على الحضانة أو نائبه «في سبيله للحصول على» (وليس بالضرورة قد حصل على) شهادة التأهيل المهني المستوى 3. وهكذا من الممكن أن تعتبر هذه الدار متوافقة مع المتطلبات والمعايير القانونية فيما يتعلق بمدى تأهيل العاملين بها. لكن كما يرى جراهام Graham (1997) فإنه من غير المعقول أن نتصور إرسال أبنائنا الأكبر سنًّا لدراسة شهادة المرحلة الثانوية في مكان نصف العاملين به من غير المؤهلين. لماذا إذن يكون من المقبول أن نفعل نفس الأمر مع الأطفال الرضع والصغار والذين، بسبب حداثة عمرهم، يعدون من أكثر أفراد المجتمع تأثرًا؟ لماذا يكون من المقبول أن نتركهم عهدة في أيدي ممارسين غير مؤهلين للعمل معهم؟ من المثير للاهتمام أن بعض الأعمال المذكورة في هذا الكتاب قد قام بها ممارسون يحملون درجات الماجستير، والذين يملكون إحساسًا قويًّا بأهمية البحث العلمي، إلى جانب قدراتهم العملية التي تتسم بالاحترام والمراعاة والابتكار. تشير بو Pugh (2001) إلى أن عددًا من التقارير البحثية عبر العقد الماضي أشارت إلى مجموعة من القضايا المتصلة بعمليتي التدريب والتأهيل، والتي تستدعي اهتمامنا. وهي تستشهد بالمخاوف التالية الدائرة حول جودة الخبرات المقدمة للأطفال:

- النقص المزمن في العمالة المدربة في كافة القطاعات.
- نقص التأهيل بين العاملين في مجال رعاية الأطفال دون سن الخامسة في القطاعين الخاص والتطوعي.
- النطاق الهائل من المؤهلات المختلفة.

- عدم ملاءمة محتوى تدريب معلمي الحضانات ومربي الأطفال الرضع، في ظل مناهج تتغافل عن نمو الطفل.
- النسبة الكبيرة للمعلمين في الفصول التمهيدية في المدارس من الذين لم يتلقوا أي تدريب على العمل مع هؤلاء الأطفال الصغار.
- نقص تمويل عمليات التدريب، سواء عن طريق التأهيل المهني، أو غيره من مسارات التدريب.
- عدم الربط بين مؤسسة التدريب الوطنية للمراحل المبكرة (المسؤولة عن منح المؤهلات المرتبطة بشهادة التأهيل المهني، والتي يقدم عليها المسؤولون عن دور الحضانات الأهلية والتطوعية ومربي الأطفال وغيرهم) وبين دور وكالة تدريب المعلمين الخاص بتدريب المعلمين (منقول مع تعديل من بو، 2001).

رغم المتطلبات القليلة المتعلقة بالمؤهلات، إلا أن مسؤولي الحكومة كانوا واعين إلى أن الزيادة الكبيرة في أعداد الأماكن المقدمة لخدمة رعاية الأطفال الصغار تتطلب بدورها وجود: «قوى عاملة ذات مستوى مهاري مرتفع» وأن «العمل مع الأطفال هو مهنة حرفية ذات متطلبات عالية» (وزارة التعليم والمهارات، 1999أ: 1). لذا، تم إطلاق حملة توظيف ذات مستوى عالٍ من أجل الإعلاء من شأن مهنة العمل برعاية الأطفال الصغار.

إلا أنه على الرغم من فرص التدريب المجانية، وفرض حد أدنى للأجور، وتبني التوجيهات الأوروبية المتعلقة بأوقات العمل، فشلت الحكومة في معالجة قضية الأجور المنخفضة، وظروف العمل الصعبة الخاصة بمن يعملون برعاية الأطفال، أو في دور الحضانة نفسها. أشار بين Penn (2000) إلى أن مهنة رعاية الأطفال ستظل من المهن التي تشهد تمييزًا، وأنه إلى أن يتم تغيير السياسات الاجتماعية المتعلقة بها ستظل حالة عدم ثبات العمالة بها قائمة. كجزء من إستراتيجية الحكومة لبناء قوى عاملة ذات مهارات مناسبة، كانت الرؤية النهائية هي إرساء رعاية للأطفال ذات جودة مرتفعة من خلال وضع إطار عمل موحد للمؤهلات (وزارة التعليم والمهارات، 2005) وذلك من أجل دعم المجال المهني الخاص بمن يعملون في نطاق من الأدوار مع الأطفال والشباب والأسر. وقد حدد المعارف والمهارات المطلوبة في مجالات الخبرة الستة التالية بوصفها

المستوى الأساسي المطلوب تواجده في الشخص حتى يمارس مهنة رعاية الأطفال، ومن هنا جاء العنوان «المهارات والمعارف الجوهرية للعاملين برعاية الأطفال»، وهذه المهارات هي:

1. التواصل والاندماج الفعال.
2. تطوير الأطفال والشباب.
3. حماية وتدعيم رفاهية الطفل.
4. دعم الفترات الانتقالية.
5. العمل ضمن أطر مختلفة.
6. مشاركة المعلومات (وزارة التعليم والمهارات، 2005: 4).

«إن القوى العاملة هي أهم وأكبر العوامل التي تتحدد عليها جودة الرعاية المقدمة للأطفال» (وزارة التعليم والمهارات، 2004: 43، انظر أيضًا وزارة التعليم والمهارات، 2005). إن التزام الحكومة بإستراتيجية إصلاح القوى العاملة في محاولة منها لرفع مستوى الجودة هي أمر جدير بالثناء، بيد أن هذا الأمر، استنادًا إلى تقرير رامبولد (وزارة التعليم والعلوم، 1990)، لا يزيد عمره على العقدين من الزمان.إن هناك حاجة دائمة للمحترفين ذوي التدريب العالي الذين يحترمون مهنتهم ويقدرونها، ويملكون المهارات والمعارف اللازمة للوفاء باحتياجات الأطفال الصغار وأسرهم. إلا أن الأجور المعروضة لبعض أفراد هذه المهنة تعد، وستظل على الدوام، عاملًا كبيرًا لتوظيفهم والاحتفاظ بهم. إن الهدف طويل المدى المتمثل في التأكد من إدارة كل دور الرعاية من خلال ممارسين مؤهلين مهنيًّا لن يتحقق على أرض الواقع إلا حين تكون الأجور وظروف العمل ملائمة لتوظيف من يحملون درجات جامعية مؤهلة. إن العديد من القائمين على إدارة دور رعاية الأطفال والعاملين بها يعملون حاليًّا (بغض النظر عن مؤهلاتهم) برواتب هزيلة، وفي ظل ظروف صعبة. وهنا نقتبس كلمات أبوت التي قال فيها: «إنني سأقاتل حتى الموت ذلك الرأي القائل بأنه بإمكان أي شخص أن يرعى الأطفال الصغار ويعمل معهم، لا بد أن يكون القائمون على رعاية الأطفال الصغار من أفضل الناس تدريبًا وأكثرهم ذكاءً وتفتحًا». (بيدج Page، 2005: 110).

في حوارات مشابهة خلص كل من بيتر إلفر وتريشيا ديفيد إلى أن الممارسين الذين يعملون وسط علاقات ثلاثية الجوانب مع الآباء والأطفال يحتاجون لأعلى درجات الدعم والإرشاد من مدرائهم وقادتهم من أجل سلامتهم وصحتهم الانفعالية. لا يوجد دليل حتى وقتنا هذا يشير إلى أن هذه النقطة يتم أخذها في الاعتبار حين يقوم الناس بتلقي تدريبات على القيادة (بغض النظر عن مجال التأهيل المعني). لكن محاولات تقديم الدعم للممارسين على المستوى الانفعالي لا تزال مستمرة (إلفر وديرنلي Dearnley، 2007) كما تظل السلطات المحلية ملزمة بموجب قانون الطفل لعام 2006 بأداء «واجب الرعاية» المطلوب منها من أجل صحة وسلامة كافة الأطفال الواقعين تحت سلطتها. لا تزال هناك حاجة لدليل يؤكد أن كافة العاملين المؤهلين يتفهمون احتياجات الأطفال الصغار، وأنهم يملكون المهارات الكافية للدخول إلى هذا الكم المعقد من العلاقات الاجتماعية الموجودة بين الممارسين وبين الأطفال والأسر. على السياسات أن تحرص على أن من يتقدمون للعمل مستقبلًا في مهن تتضمن العمل مع الأطفال الصغار مهيؤون لتحمل كافة جوانب مثل هذا العمل. على الرغم من أن مستوى التأهيل المهني المقبول ليس مرتفعًا، إلا أن الاهتمام بالتدريب ذي المستوى المرتفع ليس بالظاهرة الجديدة. فمنذ تسعينيات القرن المنصرم [القرن العشرين] أوضحت العديد من التقارير الحكومية وجود حاجة للتدريب ذي الجودة العالية (بول Ball، 1994، وزارة التعليم والعلوم، 1990، وزارة التعليم والتوظيف، 1999، اللجنة القومية للتعليم، 1993). تساءل كل من أبوت وهيفي Hevey (1991) عن نوعية التأهيل المطلوب لدعم احتياجات الأطفال والأسر. وقد أوضحا حاجة الممارسين إلى العمل في سياقات متعددة المهام مع الأسر على أن يكونوا مدعومين من قبل متخصصين في مجالات متعددة مثل الصحة والتعليم والخدمات الاجتماعية. مثل هذه الفرق سوف تضم معلمين وإخصائيين نفسيين تعليميين وزائرين صحيين ومعالجي تخاطب وعاملات لحمل وهدهدة الأطفال وأطباء أطفال وإخصائيين اجتماعيين وغيرهم. ومنذ عقدين تقريبًا كتبا قائلين:

> **كل واحدة من هذه الجماعات المهنية المختلفة نابعة من جذور مختلفة، ولها مجموعة خاصة بها من الأخلاقيات والقيم المهنية، والمتطلبات التعليمية والتدريبية ومجالات العمل. هذه المجالات المتنوعة تتبدى ظاهرة من خلال اللغة التي يستخدمها هؤلاء المحترفون، والصورة التي ينظرون من خلالها إلى ويعملون**

بها مع الأسر والأطفال وغيرهم من الجماعات التي تعد جزءًا من أدوارهم المهنية واسعة النطاق. (أبوت وهيفي، 1991: 179-80)

يرى كالدر Calder (1999) أن الحل هو خلق برنامج للدراسة يدعم منهجًا متعدد المجالات، بحيث يدعم مهنة «المربي/ المعلم». أدى هذا إلى تطور برامج دراسات الطفولة المبكرة التي تعمل على الوفاء بالحاجة إلى وجود تدريب متعدد المجالات. في عام 2006، وفي أعقاب المقترحات الحكومية، تم إنشاء مجلس تطوير القوى العاملة الخاصة بالأطفال بحيث تكون مهمته القيام بعملية الإصلاح في صفوف العاملين في مجال رعاية الأطفال الصغار. كان الهدف منه هو تكوين قوى عاملة تملك المهارات اللازمة للتوافق مع إطار العمل الجديد الموحد الخاص بجودة الرعاية والتعليم والذي اقترحته الحكومة:

إن مجلس تطوير القوى العاملة الخاصة بالأطفال يهدف إلى تحسين حياة الأطفال والشباب. وهو يفعل هذا من خلال الحرص على حصول كافة الأشخاص العاملين مع الأطفال على أفضل التدريب والمؤهلات والخدمات التي تجعلهم يعملون سويًا، بحيث يكون الطفل محور كل خدماتنا.
(مجلس تطوير القوى العاملة الخاصة بالأطفال، 2006ب)

إخصائيو رعاية الأطفال في السنوات المبكرة وبرنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة

من المتصور أن تكون مرتبة إخصائيي رعاية الأطفال في السنوات المبكرة مساوية في النهاية لمرتبة المعلمين المؤهلين، وأن تعد شهادتهم مساوية لشهادة التأهيل المهني المستوى 6، على الرغم من عدم وضوح معنى كلمة «مساواة» (من وجهة نظر مجلس تطوير القوى العاملة الخاصة بالأطفال) بين مرتبتي إخصائيي رعاية الأطفال في السنوات المبكرة والمعلمين المؤهلين. لقد تم استثمار قدر كبير من الأموال الحكومية منذ عام 2007 من خلال صندوق التحويل (والذي صار اسمه منذ عام 2008 صندوق الخريج القائد) وذلك من أجل دعم الممارسين لكي يصلوا لمرتبة إخصائيي رعاية الأطفال في السنوات المبكرة، كما تم تطوير العديد من طرق العمل.

وعلى الرغم من أن الإشارات المبدئية توضح أن مناهج التدريب الخاصة بإعداد إخصائيي رعاية الأطفال في السنوات المبكرة تأخذ في الاعتبار الاحتياجات الخاصة بالعاملين بمجال رعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة، إلا أن هناك مخاوف من الكيفية التي سيتم بها تطبيق برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة بحيث يفي باحتياجات الأطفال دون سن الثالثة، خاصة تلك المتعلقة بالمناهج الموضوعة.

لقد صار برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة (وزارة التعليم والمهارات، 2007)، والذي تم إطلاقه في العام 2007، إلزاميًّا بحكم القانون في سبتمبر من عام 2008، كما قدمت معظم ألسلطات المحلية تدريبًا متعدد المجالات على برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة لكل الجهات المقدمة لخدمة رعاية الأطفال التي ستبدأ في تفعيل هذا البرنامج بداية من سبتمبر من عام 2008. وقد تم تدريب جهات الخدمة المتلقية للتمويل الحكومي إلى جانب ممارسي هذا القطاع غير المتلقين للتمويل. كما تم تدريب المعلمين في الفصول التمهيدية بالمدارس ودور الحضانة إلى جوار العاملين بمراكز الأطفال وراعيات الأطفال والممارسين العاملين في القطاعين التطوعي والمستقل. كانت الخطة تقضي، من خلال التدريب المشترك، بخلق قوى عاملة متعددة المهارات وعلى اطلاع بالمناهج المختلفة تكون قادرة، بمجرد إتقانها لبرنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة، على التعرف على التحديات التي قد تواجهها. لقد أقر برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة بأن قدرًا من الجودة يوجد بالفعل، وأن بإمكان الجهات المزودة لخدمات الرعاية أن تطمئن إلى أن برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة يضم بين طياته كافة الرسائل المستقاة من السياسات السابقة.

لكن رغم التأكيد على استمرارية الممارسات ذات الجودة العالية الراسخة بالفعل، كان هناك شعور بأننا حيال تغيير كبير آخر. وفي الوقت الذي كانت تتم فيه «تغييرات كلية» في المملكة المتحدة، كانت هناك دول أخرى تمر بتغيرات فيما يخص رعاية الأطفال في السن المبكرة وبرامج تعليمهم. يشير ميلهويش Melhuish وبيتروجيانيس Petrogiannis (2006) إلى أن الزيادة الكبيرة في نسبة الأمهات العاملات (خاصة اللواتي لهن أطفال دون سن الثالثة) أدت إلى زيادة الطلب على خدمات رعاية الأطفال بدرجة كبيرة (على سبيل المثال في الولايات المتحدة وجنوب أوروبا). وفي نيوزيلندا لعبت الدراسات دورًا مهمًّا في تشكيل قطاع رعاية الأطفال من

سن الثالثة فما فوق في ظل وجود تمويل حكومي لبرامج على غرار برنامج مناهج «تي واريكي» (ميلهويش وبيتروجيانيس، 2006، سميث Smith وماي May، 2006).

إن قطاع رعاية وتعليم الأطفال الصغار عرضة لتغيرات عديدة في كل أنحاء العالم، وهذا هو الحال كذلك في عدد كبير من الدول التي لطالما اعتبرت عملية تنشئة الأطفال الصغار أمرًا خاصًّا بأفراد الأسرة وحدهم، وإن كان التغيير في هذه الحالة يتم بسرعة أقل. كتب كابور Kapoor (2006: 9) قائلًا: «إن الهند هي تاسع دولة صناعية على مستوى العالم، وهي تمر بتغيرات سريعة صناعية واقتصادية واجتماعية، بيد أن قطاع رعاية وتعليم الأطفال الصغار لا يحتل الأولوية الكبرى بعد». أما في الصين فقد قاد برنامج «خطة الرعاية والتعليم الخاصة بالأطفال دون سن الثالثة في شانغهاي» (2003) إلى تطوير عدد من البرامج الخاصة بالأطفال تحت سن الثالثة، والتي صارت جزءًا من نظم الدراسة الخاصة بمرحلة الروضة (شينجلان Shenglan، 2006). إن الإقرار باحتياجات الأطفال دون سن الثالثة في شانغهاي جاء في جزء كبير منه نتيجة للأبحاث والدراسات التي أوضحت أن خبرات الأطفال في سنوات أعمارهم المبكرة لها تأثير بالغ على أدائهم في مرحلة المدرسة وما بعد ذلك (شينجلان، 2006).

في كل أنحاء العالم يشهد قطاع رعاية وتعليم الأطفال الصغار تطورًا متواصلًا، حيث توضح لنا السياسات الاقتصادية والاجتماعية، والأحداث الجارية ضرورة توفير الرعاية للأطفال الصغار كجزء من عملية تنمية الأسرة. وكما يؤكد جاماج Gammage (2006: 241) فإننا: «لسنا بحاجة لدور رعاية الأطفال أو دور الحضانة؛ لأن الأمهات «اللامباليات» تذهبن للعمل خارج منازلهن، بل نحن نحتاج إليها بدافع من الضرورة، حيث يعمل توفير الأمان والحب داخل دور الرعاية على دعم وإكمال الدور الأسري، كما يعمل على تكوين علاقات ارتباط ثرية، وتوفير خبرات تعليمية سعيدة لأطفالنا».

ليس من أهدافنا تقديم عرض وتحليل تفصيلي لمختلف السياسات العالمية، بل سنعمد في الباب الثاني من هذا الكتاب إلى تقديم أمثلة واقعية للممارسين الذين يجب عليهم تطبيق هذه السياسات في عملهم اليومي.

الباب الثاني

كيف يبدو الأمر على أرض الواقع؟ ما الذي يمكنني عمله؟

في الباب الأول ناقشنا الدور المهم الذي تلعبه الدراسات البحثية، والمعارف المهنية في عملية تطوير المهارسات الفعالة. كما ألقينا نظرة على سياق السياسات المعقد الذي يحيط بعملية تقديم الرعاية للأطفال الصغار في وقتنا الحالي.

في الباب الثاني من هذا الكتاب سنركز على التفاصيل العملية للمهارسات؛ وذلك لبيان الجوانب التالية:

- **التخطيط من أجل التعلم والنمو**، حيث سنبين كيف تعد معرفتنا بعملية نمو الأطفال ونظريات التعلم من الأسس المهمة التي ستساعدنا على تطوير ممارسات عملية ملائمة لنمو الطفل تتسم بالاحترام.
- **بيئات التعلم**، حيث سنفكر بصورة أكثر تحديدًا في الكيفية التي يمكن بها تنظيم البيئة الخاصة بالأطفال الرضع والصغار، وكيفية التخطيط لتقديم رعاية متواصلة في مختلف البيئات والظروف.
- **التعرف على الشخصية المتفردة لكل طفل**، حيث سنبحث أهمية التعرف على شخصية

كل طفل بمفرده، ودور الراعي الأساسي في التخطيط للأطفال الصغار وأسرهم من خلال الاستخدام الحصيف لعمليات الملاحظة، والاحتفاظ بالسجلات والتقييم.

- **دراسات حالة عن الممارسات الفعالة**، مع تقديم أمثلة واقعية من عدد مختلف من البيئات لكي نبين أهمية عملية الانتقال والشراكة مع الوالدين، والاستخدام العاقل لسلال الكنوز واللعب المشجع على الاستكشاف والمواد الطبيعية ثم، في النهاية، العمل كفريق.

ثم نختم الكتاب بأن نبين لمن يعملون بمجال رعاية الأطفال الرضع والصغار أهمية أمور مثل الرؤية والقيم وحس الهدف وأخلاقيات الرعاية والتعليم المبكرين.

الفصل الثالث



التخطيط من أجل التعلم والنمو

ملخص الفصل:

- مقدمة: فهم لكيفية تعلم ونمو الأطفال الصغار
- دور البالغين ـ التعلم كعملية اجتماعية
- التخطيط لدور البالغين
- المراحل قبل الأعمار، أم الأعمار قبل المراحل؟
- علاقات الارتباط الوثيقة
- أنماط خاصة بتعلم ونمو الأطفال
- خاتمة

مقدمة: فهم لكيفية تعلم ونمو الأطفال الصغار

في هذا الفصل سنركز على تخطيط الخبرات التعليمية للأطفال الصغار، وذلك بصورة تتوافق مع عملية نمو الطفل. كما سننظر لعملية نمو الطفل من جوانب متباينة معتمدين في

ذلك على أمثلة للممارسات السليمة المأخوذة من عدد من البيئات، وأيضًا على الخبرات المتنوعة للعاملين بمختلف المجالات المهنية مع الأطفال دون سن الثالثة.

إن هدفنا من هذا الفصل هو تيسير فهم نماذج نمو الأطفال، ونظريات التعلم التي قد تتسم بالتعقيد أحيانًا بحيث تصير ذات معنى لمن يعملون برعاية الأطفال الصغار، كما نهدف لتوضيح أهمية وفائدة المعارف الأساسية في تطوير ممارسات عملية ملائمة لنمو الطفل تتسم بالاحترام.

في الولايات المتحدة، قامت الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بتعريف مصطلح «الممارسات الملائمة لنمو الطفل» على النحو التالي:

> **أن يقوم المعلمون بدمج الأبعاد العديدة لقاعدتهم المعرفية. على المعلمين أن يملكوا المعرفة بشأن عملية نمو الطفل، وأن تنعكس تبعات هذه المعرفة على طريقة تعليمهم له، ومحتوى المناهج - أي ماذا يعلمون الطفل ومتى - وكيفية تقييم ما تعلمه الطفل، وكيفية تعديل المناهج، وطريقة التعليم بحيث تتناسب مع نقاط قوة الطفل واحتياجاته واهتماماته.**
>
> **(الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار، 1996: 10)**

يمكن استبدال كلمة «المعلمين» في الفقرة السابقة بكلمة «الممارسين» و/أو «المربين» لأن كل من يعمل مع الأطفال الصغار بحاجة لامتلاك قاعدة معرفية راسخة يستطيع من خلالها مساعدة الأطفال الصغار على التعلم، وأن يصدر أحكامًا كذلك بشأن الاحتياجات المرتبطة بعمليتي التعلم والنمو على أساس يومي. إن مصطلح «الممارسات الملائمة لنمو الطفل» في الولايات المتحدة يشير، في برامج الطفولة المبكرة، إلى رعاية الأطفال بداية من مولدهم إلى أن يبلغوا من العمر ثمانية أعوام. حددت وثائق الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار اثني عشر مبدءًا أساسيًّا لعملية تعلم الطفل ونموه بحيث تهتدي بواسطتها «الممارسات الملائمة لنمو الطفل» (الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار، 1996: 12).

يشير كاتز Katz إلى أن عملية اتخاذ القرار فيما يخص المناهج الملائمة لنمو الأطفال، أي «اختيار ما ينبغي تعلمه وأفضل سبل تعلمه، تعتمد على ما نعرفه عن حالة النمو الخاصة بالمتعلم، وفهمنا للعلاقات بين الخبرات المبكرة والنمو اللاحق» (1995: 109). هذه العبارة

أدت إلى إثارة عدد من الأسئلة: كيف يمكن للمعلمين أن يعرفوا ما ينبغي تعلمه؟ كيف يمكن للممارسين أن يقرروا ما سوف «يعلمونه» لاحقًا؟ كيف يتم تحديد «المراحل» الخاصة بنمو الأطفال؟ كيف يمكن للمعلمين أن يتفهموا العلاقات بين الخبرات المبكرة والنمو اللاحق؟

إن تحديد ماهية «النمو» وما يعد أمرًا «ملائمًا» يعد دومًا من القضايا الخلافية. قد يؤكد البعض على التعريفات المذكورة في وثائق السياسات، بينما قد يفضل البعض الآخر الاعتماد على نتائج الأبحاث. سوف يعتمد الكثيرون على الأبحاث كي تنير لهم الطريق، وتفسر لهم السياسات؛ وذلك حتى يتمكنوا من جعل الخبرات اليومية في دور الرعاية ذات معنى لكل طفل من الأطفال.

سعت الكثير من الدراسات التي أجريت على عمليتي نمو وتعلم الأطفال إلى إثراء عمليات التخطيط الخاصة برعاية الأطفال الصغار. من الأمثلة على ذلك دراسة أذاي Athey (1990) على مخططات النمو، ودراسة ناتبراون Nutbrown (2006) عن تطور المناهج اعتمادًا على نظرية المخططات، وتطور مجتمعات التعلم في مرحلة الروضة في بلدة ريجيو إيميليا من خلال أنماط متعددة من التعبير (أبوت Abbott وناتبراون، 2001، إدواردز Edwards وآخرون، 1993، مالاجوزي Malaguzzi، 1993ب) وتنوع المناهج الخاص ببرنامج «تي واريكي» الذي تم إنشاؤه في نيوزيلندا (وزارة التعليم بنيوزيلندا، 1995). مثل هذه الدراسات والتطورات المتسارعة في السياسات الخاصة بالمناهج وطرق التدريس تعد دلائل على السعي المتواصل نحو خلق مناهج للتعلم والنمو تعمل على الوفاء باحتياجات النمو لكافة الأطفال الصغار ـ وذلك على إطار عالمي.

يعد اللعب من العناصر الأساسية لأي منهج تعليمي موضوع للأطفال الرضع أو الصغار. فاللعب هو محور التعلم، وبالنسبة لمعظم الأطفال يعد اللعب شيئًا طبيعيًّا محببًا. كتب جينكينسون Jenkinson عن الدور الحيوي الذي يقوم به اللعب في نمو الطفل، وكيف أن إحدى المعلمات كانت تقوم بالجمع بين ضرورة تكليف الأطفال الصغار بفروض دراسية وبين أهمية إيجاد الوقت لهم كي يلعبوا (جينكينسون، 2001). إن مشاهدة الأطفال الرضع وهم يلعبون متعة في حد ذاتها، إن ظهور ألعاب مثل الغميضة، حين يعرف الطفل الصغير أن الشخص الكبير الذي يلعب معه لم «يختفِ» بل هو «يختبئ»، ومشاهدة عملية الاستكشاف التي يقوم بها الطفل

أثناء تفقده لسلة الكنوز لهي أمثلة واضحة على الرعاية المتوافقة مع عملية النمو لدى الأطفال الرضع والصغار. ينبغي أن تُمنح مثل هذه الفرص للأطفال الصغار في الوقت المناسب على يد بالغين داعمين مستجيبين يعاملون الطفل باحترام ومودة. إن عملية التخطيط لنمو وتعلم الأطفال الرضع والصغار تعني أيضًا التخطيط لفرص ذات معنى للعب والتخطيط كذلك لإقامة علاقات ذات معنى (بيكلر Pickler، 1940، إلفر وديرنلي، 2007).

ستبين لنا الأمثلة المذكورة في هذا الفصل كيفية تطبيق نطاق عريض من النظريات الخاصة بنمو وتعلم الأطفال على أرض الواقع، واستخدامها في فهم وتفسير أفعال الأطفال الصغار، وبناء فهم حقيقي لاحتياجاتهم. بهذه الصورة من الممكن أن يتمحور التخطيط حول احتياجات الأطفال الرضع والصغار بالفعل بدلًا من تمركزه حول فكرة ضبابية حول ما يمكن أن يحبه أو يحتاجه الطفل بصفة عامة. من المرجح أن يؤدي التخطيط المبني على معرفة نظرية راسخة وملاحظات لصيقة للأطفال إلى خلق فرص للتعلم والنمو تعمل على الوفاء باحتياجات واهتمامات الأطفال الصغار.

دور البالغين - التعلم كعملية اجتماعية

ربما يكون السبب الأعظم وراء شهرة ليف فيجوتسكي Lev Vygotsky، عالم النفس الروسي المولد، وواضع النظريات التعليمية، هو تأكيده على أن التعلم يأتي نتاجًا للتفاعل الاجتماعي، ونظريته المسماة باسم نظرية «منطقة النمو الوشيك». لقد عمل هذا العالم، المولود في عام 1896 لإحدى الأسر المنتمية للطبقة المتوسطة، كمدرس بالمرحلة الثانوية، كما أبدى اهتمامًا بعمليات التعلم، ودور اللغة في عملية التعلم. بعد ذلك واصل اهتمامه بعلم النفس، حيث درس أعمال فرويد وبياجيه Piaget ومونتيسوري Montessori على وجه الخصوص. لقد قدم فيجوتسكي فكرة التعلم بوصفه عملية تبادل اجتماعية، أي أن الأطفال الصغار يتعلمون من خلال تفاعلهم مع الأطفال الآخرين والبالغين. لقد كان مقتنعًا بأهمية الدور الذي يلعبه كل من التفاعل والعلاقات في تعلم الأطفال الصغار، وقد كتب قائلًا:

إن التعلم والنمو عمليتان مترابطتان منذ اليوم الأول في حياة أي طفل ...

> **إن عملية النمو خاضعة لتأثير نفس العاملين اللذين يسهمان في التطور العضوي للطفل، وهما العاملان البيولوجي والاجتماعي ... إن التعلم البشري له طبيعة اجتماعية معينة، كما أنه عملية ينمو من خلالها الطفل لمستوى الحياة العقلية لهؤلاء الذين يحيطون به. (فيجوتسكي، 1980: 88)**

تعد نظرية «منطقة النمو الوشيك» أحد الإسهامات الجوهرية التي تشكل فهمنا الحالي لدور البالغين (أو الأطفال الآخرين) في تعلم الطفل، كما تعد إحدى الدعائم الأساسية التي يقوم عليها علم أصول التدريس في وقتنا الحاضر، والتي بموجبها يعمل الأطفال معًا في مجموعات تتكون من فردين أو أكثر، ويستخدم الممارسون الملاحظة الصبورة من أجل التخطيط لتفاعلاتهم وتدخلهم في عمليات اللعب والاستكشاف التي يقوم بها الطفل.

وفق آراء فيجوتسكي فإنه لكي تحدث عملية التعلم، على الممارس والطفل أن يكونا «على توافق» مع بعضهما البعض - حيث يعملان معًا في «منطقة النمو الوشيك» والتي فيها يقوم البالغ بالأخذ بيد الطفل ، من خلال التفاعل معه، ومساعدته على الانتقال لدرجة أرقى في النمو، تلك الدرجة التي لم يكن الطفل ليبلغها بمفرده. من المهم أيضًا في هذا الصدد ألا يحاول الممارس جعل الطفل يتقدم بدرجة أكبر مما يلزم، فكل المطلوب هي أخذ خطوة واحدة، وذلك حتى لا يجد الطفل نفسه وقد أخذ خطوة لا يستطيع التأقلم معها. كانت أفكار فيجوتسكي محورية لكل من يرون أن التعلم عملية تفاعلية، ولو كان قدر له أن يعيش لوقت أطول (حيث توفي بمرض السل في سن مبكرة في عام 1934، بينما كان عمره وقتها 38 سنة فقط) لكان قد أتيح لنا قدر أكبر من الفهم بخصوص هذا المنهج التطوري المهم الخاص بالتعلم.

التخطيط لدور البالغين

كانت إحدى الممارسات تقوم على رعاية روزي البالغة من العمر خمسة عشر شهرًا، بينما كانت تقوم مع الأطفال الآخرين بالتلوين على لوح من الورق وعلى أجسادهم. كان بعض

الصبية الآخرين الأكبر سنًّا يقومون بالتلوين على لوح الرسم الكبير، ملطخين أنفسهم وبعضهم البعض ولوح الرسم بالألوان، وكانت هناك فتاتان أكبر سنًّا تجلسان عند طرف اللوح تلونان بقدر أكبر من الحرص أصابع أرجلهما وبطنيهما، بينما جلست روزي، مرتدية حفاظتها فقط، على حجر راعيتها البالغة.

كان أمامها طبق بلاستيكي صغير موضوع فيه قدر من الطلاء الأخضر الليموني. غمست الطفلة أصبعها فيه ثم مرت به على بطنها ـ وهنا ظهرت لحظة من التركيز العميق على وجهها. ثم رفعت أصبعها أمام وجه راعيتها. ابتسمت الممارسة وقالت بصوت هادئ: «إنه لون أخضر يا روزي، طلاء أخضر، على بطنك وعلى أصبعك!» لمست روزي ذقنها، تاركة لطخة من الطلاء عليها.

بعد ذلك، وقفت روزي على لوح الرسم، وقد تم منحها إناء به بعض اللون الأصفر وفرشاة، واستمرت في استكشاف الطلاء. كانت النظرة المتبدية على وجهها تقول: «ما هذا!» وكانت تبتسم بسعادة حين كانت تنقل الطلاء من يدها إلى يد راعيتها!

استمرت روزي في اللهو بالألوان ـ حيث لمستها بقدر من التهيب في البداية، ثم استخدمت فرشاة الرسم بعد ذلك بكل ثقة ـ لمدة 30 دقيقة. (ناتبراون وجونز Jones، 2006: 28-9)

تحليل

إن فكرة فيجوتسكي الخاصة بمنطقة النمو الوشيك والفكرة الأكثر اتساعًا المتعلقة بكون التعلم عملية اجتماعية تمكننا من تحديد بعض الطرق التي يمكن من خلالها دعم تعلم الأطفال من خلال البالغين والأطفال الآخرين الأكبر سنًّا.

لقد منحت تجربة اللعب بالطلاء روزي الفرصة للتفكير المشترك المعزز (سيراج-بلاتشفورد Siraj-Blatchford وآخرون، 2002)، كما حصلت على الدعم من إحدى الممارسات البالغات، ومواد جاهزة للاستخدام بكميات تناسب استخدامها، و«إذن» ممن حولها بالمشاركة، ووقت من

غير مقاطعة لاستكشاف المساحة الممنوحة لها، كما توفر لها المثل الذي تحتذيه المتمثل في الأطفال الأكبر سنًّا. لقد أخذت الراعية البالغة روزي إلى منطقة النمو الوشيك الخاصة بها ومكنتها، من خلال الخبرة الفردية أولًا، من استكشاف الطلاء بطرق ربما لم يكن بمقدور روزي الوصول إليها بمفردها ما لم تكن الراعية البالغة منتبهة لاحتياجات روزي واهتماماتها. إن هذه الخبرة توضح كيف حدث تعلم روزي من خلال بيئة خلقت الفرصة لحدوث تفاعلات اجتماعية، وشجعت الأطفال على المشاركة فيها كذلك. فأولًا، كانت روزي برفقة راعيتها المقربة لها، وثانيًا (وهو ليس بالأقل في الأهمية على الإطلاق) تمكنت روزي من مجاراة الأطفال الآخرين الأكبر سنًّا (كلير Clare، 2008، كوالسكي Kowalski وآخرون، 2005).

المراحل قبل الأعمار، أم الأعمار قبل المراحل؟

درس بياجيه علم الحيوان ثم اتجه لدراسة علم النفس بدافع من اهتمامه بدراسة العلاقة بين النمو البيولوجي والمنطقي. وهو يشتهر بنظريته عن مراحل النمو المعرفي في الأطفال، وأهمية تمثيل الأطفال الصغار للمعلومات، وتكييف المعارف الجديدة بحيث تتوافق مع فهمهم الحالي للعالم.

إن مراحل النمو التي حددها بياجيه كانت مبنية في الأساس على ملاحظاته التي أجراها على أطفاله، وقد كانت تفاصيل دراساته محل معارضة من قبل البعض. يوضح بياجيه أربع مراحل للنمو، وهي:

1. مرحلة النمو الحسي الحركي (من الميلاد وحتى سن عامين).
2. مرحلة ما قبل العمليات المنطقية (من سن عامين إلى سبعة أعوام).
3. مرحلة العمليات المحسوسة (من سن السابعة إلى الثانية عشرة).
4. مرحلة العمليات الشكلية (من سن الثانية عشرة فما فوق).

يقول بياجيه: «على المعلم ـ المنظم أن يكون على معرفة ليس فقط بالعلم الخاص به، بل بتفاصيل عملية نمو الطفل أو المراهق» (بياجيه، 1937/ 1954: 77). وقد دعا بياجيه إلى أهمية

فهم عملية نِمو الأطفال، وحوت كتاباته العديد من الملاحظات التي سجلها عن أبنائه. كما أن تحليله لما أطلق عليه اسم السلوك «المتمركز حول الذات» في الأطفال الصغار معروف للكثيرين. من وجهة نظر بياجيه، يعد التغلب على التمركز حول الذات هو هدف عملية النمو. لقد رأى بياجيه، كأحد أبناء المدرسة البنيوية، أن التعلم عمليةِ تطورية تحدث حين يتفاعل الأطفال مع البيئة المحيطة بهم. كما يرى بياجيه أنه من خلال هذه التفاعلات يتحرك الأطفال عبر المراحل الأربعة سالفة الذكر الخاصة بالنمو. شكك البعض في الأساس الذي قامت عليه نظريات بياجيه، فعلى سبيل المثال ترى دونالدسون Donaldson في كتابها Children's Minds (1978) أن تجارب بياجيه كانت على درجة كبيرة من التجريد، بحيث يعجز الأطفال معها عن الاستجابة على النحو الجيد. كما يعتقد الكثيرون، في ضوء ملاحظاتهم وتفاعلاتهم مع الأطفال أن بعض نظريات بياجيه الخاصة بالقدرات المعرفية للأطفال الصغار لا تعكس بدقة الإنجازات العقلية التي بمقدور الكثير من الأطفال الصغار تحقيقها. ففي كثير من تجاربه كان يطلب من الأطفال إجابة أسئلة، أو تنفيذ مهام أصعب بكثير مما يجب، وقد كان لعمل بياجيه (الذي حاول جزء منه فهم مراحل نمو الأطفال من خلال التركيز على ما يعجز الأطفال عن أدائه) تأثير عميق على نظريات التعليم في القرن العشرين. من أهم الآثار التي تركها بياجيه على التعليم المبكر للأطفال ذلك الإحساس بأهمية «مراحل» النمو، وذلك على خلاف أو بصورة منفصلة عن الاهتمام بالـ«عمر» كأساس للنمو. ومع ذلك فقد ارتبطت مراحل النمو التي وضعها بأعمار واضحة.

أيضًا نجد أن سوزان إيزاكس Susan Isaacs، المعروف عنها إعجابها بقدر كبير من إسهامات بياجيه، نفسها قد تحدت أفكاره من خلال الملاحظات التي قامت بها على عملية تعلم الأطفال الصغار من خلال اللعب والرسم، وقد اعتمدت في تفسير ما رأته على مجالات علمية عديدة متباينة. لقد دعمت إيزاكس التوجه الداعي للتركيز على ما «يستطيع» الأطفال عمله. ربما يكون من العدالة أن نقول: إن منهج إيزاكس القائم على استخدام الملاحظة من أجل تفهم عمليتي تعلم ونمو الأطفال قاد إلى منهج بنّاء أكثر إيجابية لفهم نمو الطفل، وإلى نظرة أكثر إيجابية حيال ما يستطيع الطفل عمله، بينما أدت نظرة بياجيه القائمة على فكرة المراحل الثابتة (المحكومة في أغلبها بعمر الطفل) بالبعض إلى تبني نظرة عجز تركز على ما لا يستطيع

الأطفال عمله. إن معرفة ما يستطيع الأطفال عمله قد تساعد في عملية التخطيط؛ لأن تلك المعرفة ستساعد الممارسين على تحديد ماهية الخطوة القادمة (أين يمكن أن تكون منطقة النمو الوشيك). أما معرفة ما يعجز الأطفال عن عمله، على سبيل المثال «لا تزال زوي عاجزة عن ارتداء حذائها بنفسها»، فيخبرنا فقط بأننا لا نعرف ما يكفي عن زوي لكي نخطط بصورة تتناسب مع احتياجاتها. وعلى هذا يصير من واجب الممارس أن يعرف ما تستطيع زوي عمله، وهنا يكون المزيد من الملاحظة أمرًا ضروريًّا، وذلك لكي يخطط بصورة فعالة من أجل الوفاء باحتياجاتها المتعلقة بالخطوة التالية في التعلم.

التخطيط من أجل المراحل أم الأعمار؟

يبين لنا المثال التالي كيف أن التعرف على عمر الطفل وحده ليس بالأمر الكافي، وأن التعرف على نقطة النمو المحددة التي وصل إليها الطفل (من خلال عملية الملاحظة) يمكن أن يساعد في التخطيط للوفاء باحتياجاته.

ظلت زوي، البالغة من العمر 22 شهرًا، في رعاية راعيتها لين لحوالي ثلاثة أشهر، وهي مستقرة معها على نحو طيب، وتحب قضاء الوقت في الحديقة برفقة الأطفال الآخرين الموضوعين تحت الرعاية. أثناء حوار لين مع والدة زوي، مارينا، طمأنت لين مارينا مخبرة إياها بأنه على الرغم من أن زوي لا تستطيع ارتداء وخلع حذائها بنفسها لكي تلعب في الحديقة، إلا أنها تستطيع التعرف على الحذاءين المنفصلين، وأن تضع فردتي كل حذاء معًا بصورة سليمة. كما لاحظت لين من خلال ملاحظتها الدقيقة لزوي أن نوع الحذاء الذي كانت ترتديه زوي جعل عملية ارتداءه وخلعه أكثر صعوبة عليها. اقترحت لين على مارينا أن تأتي لزوي بزوج من الأحذية عالية الرقبة لكي ترتديها كلما أرادت اللعب في الحديقة. هذا النوع من الأحذية سيكون أسهل في الارتداء، ولن تحتاج الطفلة سوى لمساعدة بسيطة، وبذا لن تصاب الطفلة بالإحباط. سعدت مارينا بهذا الاقتراح، ووجدت زوي متعة كبيرة في جمع فردتي حذائها الأحمر معًا قبل أن تجلس على عتبة الباب لكي ترتديه. كما كانت تستمتع بخلعه من قدميها حين كانت تريد العودة للداخل لفعل شيء مختلف.

تحليل

في هذا المثال أرادت زوي أن تخرج للعب على فترات منتظمة أثناء اليوم. كانت لين تعلم أنها بحاجة لمساعدة زوي على ارتداء حذائها، لكنها أيضًا أرادت التأكد من أن زوي لديها الفرصة «لعمل الأمر بنفسها»، وأن تنمي المعارف والمهارات التي حصلت عليها زوي من خلال عملية الجمع بين فردتي الحذاء المتماثلتين. من خلال هذا النوع من الملاحظة الدقيقة تمكنت لين من «التخطيط» للوفاء باحتياجات زوي، وبالتالي تحديد منطقة النمو الوشيك الخاصة بها. ومع ذلك، ففي عمرها البالغ 22 شهرًا، قد ترغب زوي في الخروج والدخول عدة مرات في اليوم. وهنا تكفل التفكير العميق الهادف لتمكين زوي من فعل ما تريد من تحقيق نتائج أفضل للجميع ، حيث لم يعد على لين قضاء معظم يومها في خلع حذاء زوي وإلباسه لها مما يبعدها عن الأطفال الآخرين، كما صارت زوي قادرة على الخروج والدخول عدة مرات في اليوم، والاستمتاع بعملية تغيير خفها (شبشبها) إلى الحذاء طويل الرقبة والعكس بالعكس عدة مرات في اليوم! في حقيقة الأمر لم يكن عمر زوي هو ما يهم، فبعض الأطفال يحتاجون المساعدة في ارتداء أحذيتهم وهم في سن أكبر من هذا بكثير. بل المهم هنا هو أن التعرف على ما يستطيع الأطفال عمله يسهل من عملية دعمهم ورعايتهم.

علاقات الارتباط الوثيقة

كما رأينا في الفصل الأول، فإن الدراسات التي تناولت حاجة الأطفال لعلاقات ارتباط وثيقة، والشعور بأحاسيس إيجابية تلعب دورًا مهمًا في النمو الصحي للأطفال، ونمو تفكيرهم كذلك. لقد صارت السياسات المتبعة عبر أنحاء المملكة المتحدة تأخذ في الاعتبار النظريات الخاصة بالارتباط، كما أن الحاجة لوجود رعاة للأطفال يتسمون بالدفء والتجاوب صارت من الأشياء المتفق عليها. قدمنا في الفصل الأول الدراسات التي قام بها باولبي Bowlby والذي زعم في عام 1953 أن العلاقة بين الأم والطفل الرضيع مختلفة عن العلاقة بين أي بالغ آخر وبين الطفل الرضيع أو الصغير، كما تناولنا ذلك الجدل الذي نشب بخصوص هذه الفكرة كذلك. بيد أن إعلان باولبي في عام 1969 بأن دراساته السابقة قد تم تفسيرها على نحو مغلوط، وأنه

قد أسيء فهم نظريته لم يقلل إلا بنسبة بسيطة من ذلك الشعور بالذنب الذي انتاب العديد من الأمهات اللواتي كن يذهبن للعمل ويتركن أطفالهن في يد نساء أخريات (كان عدد الرجال العاملين في رعاية الأطفال في ذلك الوقت قليلًا للغاية)، كما اعتبره الكثيرون أحد الأسباب التي أبطأت من تطور الرعاية الحكومية للأطفال دون سن الثالثة. لكن مع التغيرات التي حدثت في الاقتصاد، والنظرة المختلفة للنساء العاملات، حدثت عملية إعادة تفسير لنظريات باولبي، وأتاح ذلك «التناول» الجديد الحادث في القرن الحادي والعشرين لنظرياته الفرصة لتفهم أهمية مساعدة الأطفال الصغار على تنمية علاقات آمنة مطمئنة ووثيقة مع من يقومون على رعايتهم، كما جدد التأكيد على قيمة فكرة علاقات الارتباط المتعددة. لقد أوضحت الدراسات التي أجريت حديثًا على الأطفال في دور الحضانة أهمية التفاعلات الوثيقة بين العاملين وبين الأطفال من أجل النمو المعرفي للأطفال: «لقد احتلت جودة التفاعلات بين الأطفال والقائمين على رعايتهم أهمية كبيرة، فحين أظهر العاملون قدرًا من الدفء والتجاوب تجاه احتياجات الأطفال الفردية، حقق الأطفال تقدمًا أكبر» (سيلفا Sylva وآخرون، 2004: 3).

تظهر أهمية العلاقات الإيجابية بين الأطفال والبالغين في الوثائق الحكومية الحديثة، حيث يشار لها بمصطلحات على غرار «العامل الرئيسي» (هيئة التأهيل والمناهج، 2000) و«الراعي الأساسي» (وزارة التعليم والمهارات، 2002). يعطينا «منهج الراعي الأساسي» (إلفر وآخرون، 2003) دليلًا واضحًا على أهمية العلاقات الوثيقة الخاصة بين الممارسين والأطفال والآباء.

كما رأينا في الباب الأول من هذا الكتاب، فإن العلاقات إلى جانب أهميتها لتحقيق التطور والنمو الانفعالي الصحي، فإنها أساسية أيضًا في عمليتي تعلم ونمو الطفل. لكن كيف يبدو هذا الأمر على أرض الواقع؟ كيف يمكننا التخطيط لعلاقات ارتباط وثيقة؟

التخطيط لعلاقات ارتباط وثيقة

بدأ جو Joe الذهاب لدار الحضانة منذ حوالي تسعة أشهر. كان طفلًا سعيدًا يبلغ من العمر 18 شهرًا، وقد تأقلم مع البيئة في الدار بسرعة. كان والداه يعملان في نوبات عمل مختلفة

بأحد المحال التجارية، وكان من الضروري لكل من لويز وجايد (الراعيتان الأساسيتان القائمتان على رعاية جو) أن تعملا بصورة متوافقة مع الأسرة من أجل عدم الإخلال بنظام رعاية جو. كانت لويز وجايد تعملان في نوبات عمل مختلفة، وكانت مديرة الدار تقدم لهما الدعم من خلال عقد اجتماعات ثنائية دورية مع كل واحدة منهما لمناقشة دوريهما كراعيتين أساسيتين لجو. لاحظت كلٌّ من لويز وجايد (بصورة منفصلة) التغير الحادث في سلوك جو، وأرجعتاه لقرب قدوم طفل جديد إلى الأسرة. كان جو معتادًا على روتين معين، حيث اعتادت والدته أن تأتي به لدار الحضانة، على أن يأتي والده لاحقًا لاصطحابه. لكن في ظل وجود الأم في إجازة استعدادًا لعملية الوضع، صارت هي المسؤولة عن توصيله إلى دار الحضانة واصطحابه منها، وذلك في أوقات متباينة من اليوم، ظنًّا منها أن تلك المرونة الجديدة التي توفرها لها إجازة الوضع ستعني قضاءها وقتًا أطول مع جو. بيد أن هذا التغيير في النظام المعتاد هو ما أزعج جو. ولسوء الحظ تزامن هذا الأمر مع إجازة لويز السنوية، مما يعني أنه صار معتمدًا بصورة كلية على جايد، وكثيرًا ما كان يسير وراءها عبر أرجاء الدار وهو ينتحب. تحدثت جايد مع مديرتها في أحد الاجتماعات الفردية، وطلبت منها تغيير مواعيد ورديتها بحيث تتوافق مع مواعيد حضور جو إلى أن تعود لويز من إجازتها بنهاية الأسبوع التالي. كانت قد تحققت من قبل أن هذا لن يؤثر على الأطفال الآخرين الذين ترعاهم، ومن حسن الحظ أن ظروفها (لهذا الأسبوع) كانت تسمح لها بالعمل وفق ساعات عمل مرنة. أشركت جايد والدي الطفل في مخاوفها، واتفق الجميع على أنه من الأفضل أن يعود جو لنظامه المعتاد، رغم أن هذا الأمر لن يصير سهلًا مع مولد الطفل الجديد، وسيضع المزيد من الضغوط على كاهل الأم، إلا أنهم اتفقوا على أنه الحل الأفضل.

استعدادًا للوصول المرتقب للطفلة الجديدة، تناقشت جايد مع والدي جو بخصوص استمتاعه بعملية لعب الأدوار. كان جو معجبًا بإحدى عربات الأطفال، وكان يضع بها مجموعة من الدمى ويسير بها في أرجاء الحضانة. وافق الوالدان على توسعة خبرات جو، وأن يصطحباه لشراء «طفلته» الجديدة، والتي سماها ليا. حرصت جايد على الترحيب بليا في دار الحضانة كل يوم مع جو، بل وقامت بدمج ليا في خبرات اللعب والتعلم الخاصة بجو، مثل

إعطائها حمامًا أثناء لعبه بالمياه، وإجلاسها على كرسي في موعد الوجبات، وتخصيص مكان لها في أوقات الراحة، وغير ذلك؛ وذلك من أجل دعم إحساس جو بالانتماء.

لدن عودة لويز من إجازتها لاحظت من تلقاء نفسها «الإضافة الجديدة» الخاصة بجو، وعملت الممارستان معًا على دعم جو؛ وذلك لكي يتقبل وصول الطفلة «الحقيقية» في غضون أسابيع قليلة. كان جو قد تدرب على أن يجوب ردهات الحضانة وهو يدفع عربة الأطفال التي تنام بها ليا، وبالفعل أظهر هذه المهارات على أرض الواقع حين أتت أخته الحقيقية هيرميوني معه إلى الحضانة، وقام بتقديمها بكل حماس لأصدقائه بالدار.

تحليل

في هذا المثال يبدو الطفل منزعجًا من الوصول المرتقب للطفلة الجديدة. كانت دار الحضانة تطبق إستراتيجيات «الراعي الأساسي»، وقررت الممارسة التي تتسم بالمهارة والتواصل الجيد مع الطفل التركيز على مجموعة من الأفكار الجوهرية، التي تعتم أنها ضرورية لنمو الطفل، عند تخطيطها للخبرات التعليمية الخاصة به. إنها في حقيقة الأمر واعية لحقيقة أنها بحاجة لتعزيز إحساس الانتماء والصحة العاطفية لديه قبل أن تمضي قدمًا. فهو بحاجة لمعرفة أنه شخص مهم، وأن له مكانًا محفوظًا وسط هذا الكم المتشابك من العلاقات المتعددة. وما زاد من حدة استجابته العاطفية لذلك الاضطراب الذي شاب نظام حياته اليومي في هذه المرحلة هو تلك الحالة من عدم اليقين المرتبطة بوصول الطفلة الجديدة، وهو الأمر الذي من شأنه إعاقة نموه الاجتماعي والمعرفي. من المهم للغاية في هذه الحالة أن تحترم الممارسة مشاعره، وتسعى للوصول لحل لمشكلته بدلًا من تجاهل مشاعره أو تشتيت انتباهه بأنشطة قد تكون في هذا الوقت غير ذات معنى له. إن فهم نظريات الارتباط والنمو الانفعالي لدى الأطفال قد يساعد الممارسين في مثل هذه المواقف على الوفاء باحتياجات الأطفال بالصورة المُثلى. وفي بعض الأحيان قد تعمل المعارف المستقاة من النظريات على دعم (أو معارضة) ذلك «الحدس» أو «الشعور غير المبرر» الذي ينتاب الممارسين، وبالتالي تمنحهم أساسًا قويًا يتخذون قراراتهم اليومية بناءً عليه.

أنماط خاصة بتعلم ونمو الأطفال

بصفة عامة يُعرف مصطلح «المخططات» في طرق التدريس الخاصة بالطفولة المبكرة في وقتنا الحالي على أنه «أنماط الأفعال المتكررة التي تؤدي إلى تكوين الفئات المبكرة، ومن ثم التصنيفات المنطقية» (أذاي Athey، 2007: 49). يرجع الفضل إلى أذاي (1990، 2007) في شيوع استخدام مفهوم المخططات في طرق التدريس الخاصة بالطفولة المبكرة، خاصة في عملية تعلم الأطفال من سن الثالثة إلى الخامسة. وقد عملت الدراسات الأكثر حداثة على زيادة فهمنا لعملية التعلم من خلال المخططات، وذلك مع الأطفال الرضع والصغار (أثرتون Atherton، 2005).

لا يوجد تعريف واحد أو قاطع لمصطلح «المخطط»، ورغم استخدام هذا المصطلح في مجال تعليم الأطفال الصغار على النحو الوارد أعلاه، إلا أن الدراسات القديمة نسبيًّا (بياجيه، 1977) تعرف المخططات بكونها جزءًا من دراسة التركيبات المعرفية لعقول الأطفال الصغار النامية. يمدنا أذاي (2006) بشرح وافٍ للجذور والتعريفات المختلفة لهذا المصطلح كما وردت في أعمال كلٍّ من بياجيه (1969) وبارتليت Bartlett (1932) ونايسر Neisser (1976).

إننا نملك في الوقت الحالي قدرًا أكبر من المعلومات عن أنماط التعلم (أو المخططات) الخاصة بالأطفال الرضع، والكيفية التي يفكرون وينمون بها. توضح لنا دراسة جولدشميد Goldschmied (1987) كيف أن الأطفال الرضع، حين تتوفر لهم الفرص الآمنة المحفزة الداعمة، سوف يستخدمون حواسهم وقدراتهم الحركية النامية من أجل معرفة المزيد عن الأشياء التي يقابلونها. إن الأطفال، من خلال عمليات مثل المص والتشبث والشم، يستكشفون العالم من حولهم، فهم يتفكرون ويستمتعون بالتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، ويقومون بمحاولات لتوصيل مشاعرهم واحتياجاتهم للآخرين. إن من يعكفون على مراقبة الأطفال الصغار يستطيعون تمييز بعض الأنماط الأولية الخاصة بالتحديق والمتابعة بالعين، وبعض من هذه الأنماط الأساسية للسلوك (أو المخططات) تكون واضحة بدرجة كبيرة للملاحظ. من خلال أفعال مثل المص والتشبث، يعمل الأطفال على تنمية وتحسين الأنماط السلوكية الأولية التي بدورها تعزز أسس عملية التعلم لديهم. إن أنماط السلوك المبكرة التي يمكن رؤيتها لدى الأطفال تصير مع الوقت أكثر تعقيدًا وتعددًا، وفي النهاية تصير مترابطة معًا، وذلك حتى يتمكن الأطفال الرضع والصغار من تنسيق أفعالهم.

إن الأطفال الصغار دائمو الحركة، فتراهم يجمعون أكوامًا من الأشياء ويضعونها في حجر راعيتهم، يمشون جيئة وذهابًا، للأمام والخلف، حاملين شيئًا واحدًا كل مرة (ناتبراون، 2006). إنهم يعملون وفق نمط سلوكي يضم سلسلة متسقة من الأفعال بداخله. إن أنماط أفعالهم وتفكيرهم في هذه النقطة مرتبطة بالحركة المتسقة للأمام والخلف. تشكل المخططات الأولية للأطفال الرضع أساسًا لأنماط السلوك التي يظهرها الأطفال بين سن الثانية والخامسة، والتي تصير بدورها أسسًا راسخة للتعلم.

يؤكد أذاي (2006) على أن الأطفال يلاحظون عناصر البيئة التي يتواجدون بها، اعتمادًا على اهتماماتهم في كل لحظة، وأن لديهم تحفيزًا داخليًّا خاصًّا بهم يجب تدعيمه بالمواد اللازمة والتأييد الصادر من البالغين. كما ركز أذاي على الكيفية التي يعمل بها الأطفال من سن عامين إلى خمسة أعوام على الأنماط السلوكية الخاصة. حدد أذاي عددًا من هذه الأنماط السلوكية كجزء من «مشروع فروبيل Froebel للتعليم المبكر» (والذي جمع وحلل ما يزيد على 5000 ملاحظة عن عشرين طفلًا تتراوح أعمارهم من العامين إلى الخمسة أعوام، وذلك على مدار عامين). تم تسمية هذه الأنماط وفق صفاتها. على سبيل المثال، تم تسمية «المخطط الرأسي» بهذا الاسم لارتباطه بالحركة من أعلى إلى أسفل. لقد ناقش أذاي مخططات أفعال الأطفال، وهو ما أدى إلى تسمية جوانب للتعلم والنمو كانت الأنماط التالية سائدة فيها على نحو كبير، وهي:

- الحركة الديناميكية الرأسية.
- الحركة الديناميكية للأمام والخلف، أو من الجانب للجانب الآخر.
- التحرك في دائرة، والدوران حول الذات.
- التحرك فوق الأشياء، أو تحتها، أو عليها.
- التحرك حول أحد الحواجز.
- التطويق والإحاطة بالمساحات.
- اختراق أحد الحواجز.
- التفكير («استبطان المعلومات» و«حكي القصة»).

إن الأفعال والعلامات المرتبطة بهذه التوصيفات الحركية يمكن التعرف عليها في رسومات الأطفال الصغار، لكن أذاي يوضح أنه بالإمكان كذلك تبين مثل هذه الأنماط في لعب الأطفال وتفكيرهم ولغتهم. يزعم أذاي أن الأنماط تنتشر عبر كافة أفعال الأطفال وأحاديثهم ورسوماتهم. لقد ناقش أذاي (2006) بالتفصيل الطرق التي يمكن بها تقديم الأنماط المتباينة للتعليم من خلال الأفعال والأحاديث والرسومات، وقد أوضح أيضًا، بالأدلة النظرية والعملية، كيف أنه بمجرد التعرف على أنماط التفكير (المخططات)، فسيكون من الممكن تدعيمها بالمحتوى المناسب. مثال على ذلك، يمكننا القول بأنه إذا كان الطفل يركز على مخطط معين مرتبط بفكرة «الاستدارة»، فهو في هذه الحالة يعمل وفق مخطط التحرك في دائرة. إن الشكل هنا هو «الاستدارة» أما المحتوى فيمكن أن يكون أي شيء يعزز هذا الشكل: كالعجلات، أو الآلات الدوارة، أو دحرجة الكرة، أو الجري حول ملعب الحضانة، أو حتى دوران الكواكب! وعلى نحو مشابه، فالطفل المهتم بفكرة «الحركة الرأسية» من الممكن أن يعمل وفق عدد من المخططات التي تدعم هذا النوع من الحركة. فالشكل هو «الحركة الرأسية»، أما المحتوى ذو الصلة فيمكن أن يتضمن استخدام السلم الخشبي، أو هياكل التسلق، أو مشاهدة الهبوط بالمظلات، أو ركوب المصعد، أو السلم المتحرك. وبنفس الصورة إذا كان الطفل مهتمًا بمخططات التطويق والإحاطة، يكون الشكل هنا هو «التغليف»، والمحتوى ذو الصلة قد يشمل لف الهدايا، أو فقس بيض الدجاج، أو الكعك المحشو، أو ارتداء الملابس، أو التنقيب والحفر.

التخطيط لأنماط التعلم الخاصة بالأطفال

يبين لنا المثال التالي كيف يمكن التخطيط من أجل أنماط التعلم الخاصة بالأطفال الصغار، وذلك على النحو الموضح وفق نظرية المخططات.

كان ويليام البالغ من العمر 17 شهرًا جالسًا القرفصاء في أحد أركان دار الرعاية. كان يبدو وكأنه غير واعٍ لما يدور حوله من أمور. حين راقبته ميشيل بتمعن وجدت أنه كان يقوم بوضع الغطاء فوق إحدى الزجاجات الفارغة، ثم يخلعه بصورة متكررة. ظنت ميشيل

(الممارسة ذات الخبرة القليلة) أنه قد يود أن يضع شيئًا داخل الزجاجة ويهزها حتى يصنع صوتًا، لكن ويليام تجاهل جهودها. وبدلًا من التجاوب معها قام برمي الزجاجة واتجه (على نحو غاضب فيما يبدو!) صوب الجانب الآخر من الحجرة، وبدأ التقليب في إحدى سلال «الكنوز». كانت السلة مليئة إلى حافتها بالألعاب ذات الملمس الجذاب، وكانت بمنزلة مغارة علاء الدين المليئة بالأشياء الجذابة المثيرة، لكن ويليام تجاهل كل شيء، وطفق يلقي بالأشياء على الأرض الواحد تلو الآخر إلى أن وصل إلى قاع السلة. وأخيرًا أطلق تنهيدة ارتياح حين وجد ما كان يبحث عنه - غطاء مستدير آخر. دفعه بغلظة في جيبه ثم شق طريقه نحو منطقة اللعب على الرمال تاركًا سلة «الكنوز» مبعثرة. ثم وقف بجوار الملعب المغطى بالرمال يشاهد الأطفال الأكبر سنًّا إلى أن وقعت عيناه على أوليفر الذي كان يلعب بشاحنة كبيرة. بدا متسمرًا في مكانه وهو يشاهد العجلات وهي تدور وتدور.

حين عادت ويندي، مشرفة الحجرة (والراعية الأساسية الخاصة بويليام) من استراحة الغداء تابعت على الفور ما يقوم به ويليام. ثم أوضحت لميشيل أن ويليام مهتم بفكرة الدوران، وأن هذا هو نمط التعليم الحالي الخاص به، وهذا في رأيها ما يفسر جهوده الحثيثة لإيجاد غطاء آخر، واهتمامه الشديد بمراقبة الشاحنة التي تدور في الرمال. لم تعرف ميشيل أي شيء عن موضوع أنماط التعلم، وكانت غير واعية لفكرة المخططات، وأخبرت ويندي أنها ظنت أن ويليام كان يسيء التصرف، وأنها كانت على وشك معاقبته بسبب الفوضى التي تسبب فيها حين بعثر محتويات سلة الكنوز! في حقيقة الأمر ظنت ميشيل أن ويليام يعاني من مشكلة سلوكية، أو مرض ما حين لم يشارك في اللعب على الرمال، واكتفى بالوقوف والتحديق. اقترحت ويندي على ميشيل أن تلازمها على مدار الأسبوع التالي، وأن تقوما سويًّا بتدوين ملاحظات مشتركة حتى يستخدماها لمناقشة المخططات الخاصة بالأطفال كوسيلة لتدعيم التطور المهني المتواصل لميشيل.

تحليل

من خلال هذا المثال يمكننا أن نرى أن الممارسين ذوي الخبرة المحدودة الذين لا يملكون

فهمًا عميقًا لنظريات التعلم والنمو الخاصة بالأطفال الصغار من الممكن أن يفوتوا إشارات مهمة كفيلة ببيان اهتمامات الأطفال ومستويات انخراطهم. لقد أظهر ويليام مستوى عاليًا من المهارة، ليس فقط من حيث قدرته على التركيز، وجهده الحثيث في مهمته الأولى المتمثلة في وضع الغطاء على الزجاجة، بل أيضًا في التفكير في المكان الذي قد يجد فيه أشياء أخرى مشابهة. في بعض الأحيان من الممكن أن يتدخل الممارسون كما فعلت ميشيل، بدافع من النوايا الحسنة، في لعب الطفل، أو يحاولوا إثناءه عن متابعة أنماط اهتمامه، وهو الأمر الذي من شأنه أن يؤدي لإحباط الطفل ومضايقته. لم يكن ويليام مهتمًّا بسلة الكنوز، رغم احتوائها على أشياء جذابة، كما لم يكن مهتمًّا باللعب في الرمال، لكنه كان قادرًا على تحديد مكان الأشياء موضع اهتمامه، وكان سعيدًا للغاية بإنجازه هذا. إن مهارة الممارسة تكمن في ملاحظة اهتمامات ويليام والتخطيط لتعزيز تعلمه من خلال تقديم المزيد من الفرص المتعلقة بنمط الحركة الدائرية. يمكن عمل هذا على نطاق أكبر من خلال وضع أشياء دائرية في الحديقة، أو عند الرسم، أو من خلال إضافة أغطية ذات ألوان وأحجام متنوعة لمجموعة الأغطية الموجودة؛ وذلك حتى من أجل عمليات الاستكشاف المستقبلية التي سيقوم بها ويليام. يصف ليفرز Laevers (1997) الطفل الذي يتصرف مثل ويليام بأنه يملك مستويات عالية من الانخراط والصحة النفسية، كما أن سلوكه يوضح أنه كان، مثلما يقول ليفرز (2005)، مثل «السمكة في الماء». قد يشعر الممارسون الأقل خبرة بالتوتر حيال عملية تدوين الملاحظات، ويقترح ليندون (2005) أن تكون نقطة البداية لهذا الأمر هو قيام الممارسين بتسجيل ما يلاحظونه من سلوكيات الأطفال. وبمرور الوقت تصير المهمة أقل ثقلًا، ويتمكن الممارس الذي يعرف الطفل جيدًا من تسجيل اهتماماته.

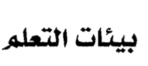
خاتمة

في هذا الفصل استخدمنا بعض الأمثلة العملية لنناقش بعض نظريات التعلم وتطبيقاتها في الحياة العملية على الأطفال الرضع والصغار. من المهم أن نفهم معاني بعض المصطلحات الخاصة بدلًا من أن نتركها غامضة لا يفهمها إلا المتخصصون. ستظهر العديد من المبادرات وتختفي، ومعها ستظهر مصطلحات جديدة وستختفي أخرى. حين أطلقت وزارة التعليم والمهارات «إطار عمل رعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة» في عام 2002 (وزارة التعليم

والمهارات، 2002أ، نتاج العمل الرائد الخاص بليزلي أبوت)، لقي هذا الإطار ترحيبًا كبيرًا من قبل قطاع رعاية الأطفال في السنوات المبكرة (التأسيس الراسخ، 2003ج). ومع ذلك فقد احتاج الممارسون لبعض الوقت حتى يتفهموا اللغة المستخدمة ويتعرفوا على «الجوانب» و«المكونات» المتعلقة بالأطفال الصغار. لكن عجلة السياسات تتحرك بسرعة كبيرة، وسرعان ما تم استبدال هذه «الجوانب» و«المكونات» من خلال برنامج «مرحلة التأسيس الخاصة بالسنوات المبكرة» (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008) بحيث صارت «موضوعات» و«التزامات». بل إن بعض الفئات الموجودة في مراحل النمو الأربعة الكبرى كانت أكثر صعوبة في الفهم. على سبيل المثال، مصطلحات «رافعو رؤوسهم والناظرون والمتواصلون» المستخدمة لوصف الأطفال من الميلاد حتى عمر ثمانية أشهر لم تكن مستساغة على الإطلاق! لكن الممارسين والآباء والباحثين وواضعي السياسات يعرفون ما تعنيه مصطلحات مثل «الأطفال الرضع» و«الصغار». إن ما يهم هو الوصول لنوع من الفهم المشترك، على المستوى المحلي والقومي والدولي. كما يجب على المهتمين بشؤون الأطفال الرضع والصغار أن يكونوا قادرين على استرجاع الأعمال الماضية في هذا المجال. على كافة الممارسين في القرن الحادي والعشرين أن يملكوا فهمًا راسخًا لعملية نمو الأطفال، وكيفية تعلمهم، بحيث يصير هذا الفهم هو أساس عملهم مع الأطفال الرضع والصغار. إن هناك مسؤوليات عظيمة تقع على عاتق الممارسين، ومن المنتظر منهم أن يقوموا بتحليل وتفسير أية مبادرات جديدة حتى يحدثوا فارقًا إيجابيًا في خبرات الأطفال الذين يقومون على رعايتهم.

الفصل الرابع





ملخص الفصل:

- مقدمة: خلق بيئات التعلم للأطفال الصغار
- تنظيم البيئة لتلائم احتياجات الأطفال
- التخطيط لـ «الرعاية المتواصلة»
- بيئات التعلم في دور الرعاية المنزلية
- بيئات التعلم في الأماكن غير المصممة خصيصًا لرعاية الأطفال الصغار
- بيئات التعلم في الدور المصممة خصيصًا لرعاية الأطفال الصغار
- بيئات التعلم في دور الرعاية ذات الفئات العمرية المتباينة
- خاتمة

مقدمة: خلق بيئات التعلم للأطفال الصغار

إن توفير بيئات تعلم نشطة للأطفال الرضع والصغار من شأنه تشجيعهم على النظر

والاستماع والحركة والتدحرج والزحف والتسلق والتأرجح والقفز والراحة وتناول الطعام وإصدار الضوضاء والتشبث بالأشياء أو وضعها في الفم أو إسقاطها أرضًا، والتصرف بصورة فوضاوية من حين لآخر. (بوست Post وهوهمان Hohmann، 2000: 14)

في هذا الفصل سنحدد ونناقش طرق خلق بيئات تعلم فعالة مثيرة لاهتمام الأطفال الرضع والصغار. نحن نعرف أن القضايا المتعلقة بجودة بيئات التعلم من الممكن أن تختلف حسب السياق، فما يصلح في مكان لا يصلح بالضرورة في مكان آخر (بل وقد لا يصير مرغوبًا فيه من الأساس). إن دور الحضانة الموجودة في المدن قد تكون منظمة ومدارة بصورة تختلف عن تلك الواقعة في المناطق الريفية. وقد تحمل كلمة الجودة في بلدة فقيرة نسبيًّا تقع بشمال إنجلترا معنى مختلفًا بدرجة كبيرة عن معناها في إحدى دور الروضة الموجودة في نيودلهي. يذكرنا وودهيد Woodhead (1996) بأن الجودة مفهوم نسبي، لكنه ليس بالأمر الاعتباطي. وقد كتب في هذا الصدد يقول:

> **قد يرى بعض مدراء البرامج أن التعامل مع معايير الجودة بوصفها أمورًا نسبية وليست ثابتة، قابلة للتفاوض وليست مفروضة قسرًا، قد يقوض من جهودهم، ويضيف إلى المصاعب التي يواجهونها بالفعل. فإذا كانت هناك رؤى متعددة حيال موضوع الجودة، هل تعد كل تلك الجهود المبذولة لوضع معايير ثابتة موضوعية واهمة مضللة؟ هل السعي للحصول على اتفاق بخصوص الجودة أشبه بالسعي وراء قِدر الذهب الموجود عند طرف قوس قزح؟ ... لكن رغم رفضنا لفكرة قِدر الذهب، إلا أننا لا ينبغي أن نتغافل عن قوس قزح نفسه. فمثل قوس قزح، ليست الجودة بالأمر الثابت، ومن الممكن أن تكون أمرًا محيرًا ...**
>
> **(وودهيد، 1996: 45–6)**

كما يؤكد وودهيد أن الجودة تستلزم وجود جوانب متعددة، فلا يمكن النظر إليها كأمر عام موحد، وفي سياق أكثر اتساعًا يمكن اعتبار الجوانب الأساسية الموجودة في إحدى دور الحضانة بمنزلة إضافات إيجابية في أخرى. وعلى هذا، وفي سياق المملكة المتحدة، هناك قواعد أساسية للجودة مصممة بهدف حماية الأطفال، وتقديم الخبرات الإيجابية لهم، إلى جانب طمأنة الآباء أن أطفالهم في «أيدٍ أمينة».

من المتفق عليه (إلفر Elfer، 2005، ناتبراون Nutbrown، 2006ب) أنه لكي نخطط لحصول الأطفال على أفضل فرص التعلم، سنكون بحاجة لقضاء بعض الوقت في ملاحظتهم وملاحظة ما يفضلونه، وهذه عملية متواصلة. لكن قبل أن نعرف الأطفال جيدًا، أي حين يأتون لأول مرة للحضانة، أو أثناء فترة تعرفنا عليهم، سنكون بحاجة لتوفير بيئة تسهل بصورة إيجابية من تفاعلات الأطفال واهتماماتهم ومستويات انخراطهم. في الأمثلة التالية سنوضح الطرق التي استخدم من خلالها الممارسون كافة جانب البيئة التي يعملون بها من أجل تمكين الأطفال الرضع والصغار من التعلم.

تنظيم البيئة لتلائم احتياجات الأطفال

بإمكان الممارس ذي الخبرة الذي يملك فهمًا لعملية نمو الأطفال أن يخطط لخلق بيئة تعلم تفي بالاحتياجات المتوقعة للأطفال الرضع والصغار في دار الرعاية التي يعمل بها. على سبيل المثال، كل طفل صغير يستمتع باستخدام حواسه كلها في عملية الاستكشاف، وتعد عملية وضع الأشياء في الفم على وجه الخصوص من الغرائز الطبيعية. توفر «سلة الكنوز» (جولدشميد Goldschmied وجاكسون Jackson، 2004) فرصة رائعة للأطفال الرضع من عمر ستة إلى تسعة أشهر (الذين يستطيعون الجلوس، لكن لا يستطيعون الزحف بعد) لاستخدام كافة حواسهم. وعلى نفس المنوال، من الممكن عقد جلسات «اللعب المشجع على الاستكشاف» التي يقوم فيها الأطفال باستكشاف مجموعة كبيرة من الأشياء (جولدشميد وهيوز Hughes، 1992) للأطفال الرضع الأكبر سنًّا الذين يستطيعون الحبو، ويتحركون على نحو أوسع.

حتى في دور الحضانة المصممة خصيصًا لرعاية الأطفال الرضع والصغار من الممكن أن تضع القواعد واللوائح قيودًا على ما يمكن عمله -قبل حتى أن يدخل الأطفال المبنى بوقت طويل. هناك مجموعة كبيرة من المعدات الجيدة التي يمكن شراؤها، لكن الميزانية المتاحة هي التي تحدد ما يمكن شراؤه، ومع ذلك فإن عملية تجهيز الحضانة بالأدوات اللازمة لتقديم فرص تعليمية ذات جودة عالية لا يلزم بالضرورة أن تكون عملية مكلفة. من المهم هنا أن يتحقق الممارسون من قيمة بعض مواد اللعب على المدى الطويل، حيث من الممكن أن تقدم هذه المواد في بداية الأمر فرصًا واعدة، ثم لا تلبث أن تصير معيقة لعملية تعلم الأطفال (أو

حتى غير ذات فائدة!). فالطفل البالغ من العمر تسعة أشهر، والذي يستمتع بإلقاء الأشياء من فوق حاجز لن يحصل بالضرورة على نفس الاستمتاع من الصندوق الصغير ذي الأشكال المفرحة على جوانبه، والذي يتطلب استخدامه وجود مهارات حركية راقية لم يقم بتنميتها بعد. وعلى الجانب الآخر، كما تقترح توماس Thomas (2002)، فإن صندوقًا كبيرًا من الورق المقوى ذي فتحات كبيرة في جوانبه تسمح له برؤية الأشياء جيدًا وهو يضعها سيعزز من استمتاعه وإحساسه بالإنجاز.

نحن نعرف أن الأطفال الرضع والصغار يستجيبون بشكل طيب للأشياء المألوفة، ومن الأرجح أن يشعروا بأمان أكثر حين يتواجدون وسط أشياء يألفونها. ترى توماس (2002: 8) أن الأطفال الرضع غالبًا ما يفضلون وجود: «80 بالمائة من الأشياء المألوفة و20 بالمائة من الأشياء الجديدة»، إلى أن يستطيع الطفل استخدام قدر من اللغة المفهومة. ثم تقترح الباحثة تغيير التوازن بحيث يصير «70 بالمائة من الأشياء المألوفة و30 بالمائة من الأشياء الجديدة». ليس من المستغرب إذن أنه حين يتم نقل الأطفال الرضع أو الصغار إلى بيئة جديدة، يجب أن يتم التعامل مع عملية الانتقال هذه بحساسية شديدة. فينبغي أن تكون هناك فرص عديدة للطفل لكي يزور البالغين المقربين إليه، وأن يعتاد على بيئته الجديدة، بل والأكثر أهمية من ذلك أن يبدأ في تكوين علاقات جديدة مع البالغين والأطفال الآخرين. (قد تحث دراسة توماس الممارسين أنفسهم على التفكر فيما إذا كانوا هم أنفسهم يشعرون بالراحة حيال الخبرات المألوفة/ غير المألوفة! إلى أي مدى يجيد البالغون التكيف مع الخبرات الجديدة والبيئات غير المألوفة؟ إن جميع المراحل الانتقالية في الحياة تولد قدرًا من القلق حتى حين يكون لدى البالغين إستراتيجيات يعتمدون عليها كي تساعدهم على التأقلم مع الأشياء الجديدة). إن كل طفل متفرد بذاته، وله احتياجات مختلفة عن غيره من الأطفال. ولا يوجد قانون موحد يحدد الفترة التي سيحتاجها الطفل إلى أن يشعر بالأمان والراحة والتأقلم مع بيئته الجديدة.

نحن نعرف أن الإتيان بأشياء مألوفة من المنزل يعد أمرًا مهمًّا للأطفال الرضع والصغار. هذه الأشياء، التي دائمًا ما يشار إليها بكلمة «المطمئنات» أو «المواسيات» (بوست وهوهمان، 2000)، يمكن أن تتراوح من الأغطية والدمى وقطع الشرائط والدمى المحشوة، بل وحتى أردية النوم القديمة. هذه الأشياء تأتي في أشكال وأحجام متنوعة، كما أنها تحمل أسماءً مثيرة

كذلك! قد نجد مثلًا أن قطعة القماش القطني التي اعتادت الأم أن تستخدمها لمسح لعاب الطفل قد صارت ذات قيمة عاطفية للطفل. كما يمكن استخدام بعض المواسيات اللفظية المعروفة لتهدئة الطفل. في بعض الأحيان يقوم الممارسون ذوو الخبرة المحدودة بالتخلص من هذه الأغراض الخاصة (والتي قد تبدو مثل قطع الملابس القديمة المتسخة) عند وصول الطفل معتقدين خطأ أن الطفل سيصير أفضل حالًا دونها، أو أن الأهم هو الحفاظ على قواعد الصحة والنظافة! لا يوجد ما يسبب الصدمة لطفل يبكي طلبًا لدمية الدب الزرقاء المتسخة ذات الأذن الواحدة الخاصة به، والتي تذكره برائحة المنزل أكثر من قول الممارس له إن بإمكانه اللعب بها فقط في المنزل، وإن عليه أن يتوقف عن التصرف بـ«طفولية». إن البيئات الداعمة توفر للأطفال الرضع والصغار أماكن خاصة لكل واحد منهم حتى يترك فيها الطفل المطمئنات الخاصة به إن أراد ذلك، بحيث يكون مطمئنًا لوجودها لدن عودته إليها. من المرجح في هذه الحالة أن يترك الأطفال تلك الأشياء وينخرطوا في أشكال اللعب المختلفة شاعرين بالاطمئنان لمعرفتهم بأنهم يستطيعون الذهاب والحصول على تلك المواسيات الخاصة بهم وقتما احتاجوا ذلك!

التخطيط لـ«الرعاية المتواصلة»[1]

> **لم يختر الأطفال الرضع والصغار الموجودون في دور الحضانة التواجد بها باختيارهم. إلا أن كل جزء من اليوم يعطيهم فرصًا للاختيار واتخاذ القرارات ... ما الذي يحملونه، ينظرون إليه، وما إذا كان الواحد منهم سيشارك بأحد الأنشطة، وكيف سيشارك، ولأي مدة ... إن اتخاذ الطفل لهذه القرارات والخيارات بصورة يومية، إلى جانب قدرته على تغيير رأيه من يوم لآخر يعطي الطفل إحساسًا بالسيطرة على يومه. (بوست وهوهمان، 2000: 26)**

لقد اتفقنا بالفعل على أن التخطيط لمنح الأطفال الرضع والصغار خبرات ثرية يتطلب وجود ممارسين مهرة يلعبون دور الرعاة الأساسيين (إلفر وآخرون، 2003)، كما يجب على

(1) تم نشر نسخة معدلة من هذا الفصل في Nursery World: Page, J. (2006) 'Planning for under-threes', Nursery World, 106 (4031): 13-20.

هؤلاء الممارسين أن يحددوا الكيفية التي سيخططون بها المساحات الموجودة من أجل دعم اهتمامات الطفل منذ البداية. قد يختار الممارسون استخدام أدوات مثل ورقة «التخطيط للرعاية المتواصلة» المشروحة في الجدول رقم 1.4. يمكن تعديل هذه الورقة لكي تناسب أي منطقة في دار الرعاية، كما يمكن استخدامها للتخطيط لمناطق إضافية تعمل على الوفاء بالاحتياجات الفردية المتباينة للأطفال. يمكن للممارسين أن يضيفوا عمودًا آخر للإشارة إلى منطقة النمو العامة التي يهدفون لتعزيزها لدى الطفل أو الأطفال؛ وذلك من أجل دعم فهمهم المستقبلي للغرض من إحدى المساحات المعينة في بيئة الطفل. يمكن تكبير أو تصغير ورقة «التخطيط للرعاية المتواصلة» لكي تناسب دار الرعاية الموضوعة فيها، وإذا تم عمل نسخة مكبرة خالية منها وتغليفها بالبلاستيك الشفاف، يمكن الكتابة عليها بالقلم القابل للمسح. سيتغير عمود «الإضافات» بصورة متكررة، اعتمادًا على احتياجات الأطفال في المنطقة في كل وقت بعينه، وبهذه الصورة يمكن أن تكون هذه الورقة الخاصة بالتخطيط أداة عملية فعالة للممارسين المنشغلين. كما يمكن أن تكون مفيدة على وجه الخصوص حين يكون الممارسون بحاجة للتخطيط في دور الرعاية الموجود بها أطفال من نطاقات عمرية متباينة، مثل فصول الروضة في المجتمعات المحلية، ومنازل رعاية الأطفال؛ وذلك لأنها (كما يبين لنا المثال) يمكن أن تغطي نطاقًا عمريًّا واسعًا.

نقاط يجب وضعها في الاعتبار

عند تخطيط البيئة استنادًا إلى الملاحظات المأخوذة عن الأطفال، أو حين يكون الأطفال حديثي العهد بدار الرعاية أو الحضانة، يستطيع الممارسون، من خلال المعلومات التي يحصلون عليها من الآباء، وضع النقاط التالية في الاعتبار:

- ما الأنشطة التي سيتم تقديمها، ولماذا؟
- هل المصادر مناسبة لمختلف الأطفال؟
- هل يستطيع الأطفال صغار السن الوصول للمواد والأدوات ـ هل بإمكانهم اختيار ما يلائمهم؟

جدول 1.4: صيغة عامة لورقة «التخطيط للرعاية المتواصلة» بما يتوافق وبرنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008)

سيتم استخدام هذه الصيغة في الأماكن المختارة من الحجرات، على سبيل المثال: مناطق الكتب، منطقة المنزل، منطقة البناء، إلخ.

سيتم التوسع في المربعات حسب الحاجة بحيث يتم وضع كافة المعلومات ذات الصلة إلى جانب الملاحظات الخاصة بكل طفل من أجل الوفاء باحتياجات الأطفال في دار الرعاية.

المصادر	التنظيم	مناطق التعلم والنمو	اشتراك البالغين	الموضوعات/المبادئ	الالتزام	التوسعات المحتملة
ما المصادر المتاحة بصورة دائمة للأطفال بوصفها جزءًا أساسيًا من عملية الرعاية سواء في ظل أو بدون إشراف البالغين؟	أين يتم الاحتفاظ بالمصادر الأساسية؟ هل هي متاحة للأطفال؟	لماذا يتم توفير هذه المصادر الأساسية؟ ما خبرة التعلم المرجوة من ورائها؟	سيتنوع هذا الأمر استنادًا إلى عمر الأطفال وطبيعة المصادر.	قد يرتبط هذا ببرنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة، أو غيره من الأطر، أو السياسات الخاصة بالتعلم والنمو .	قد يرتبط هذا ببرنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة، أو غيره من الأطر، أو السياسات الخاصة بالتعلم والنمو.	يمكن تغيير هذا العمود بصورة دورية من أجل دعم الاهتمامات الفردية للأطفال.

المصدر: مع تعديل من برنامج شراكة رعاية الأطفال وتنميتهم في السنوات المبكرة، سالفورد (2004).

- هل يستطيع الأطفال إعادة الأشياء إلى أماكنها بعد انتهاء النشاط؟ ما الذي بإمكان الممارسين عمله من أجل تمكين الطفل من أداء المهمة بكفاءة أفضل؟
- كيف يمكن للبالغين الاشتراك ؟ ما هو دور الراعي الأساسي؟ هل هو داعم أم مفاوض أم مشرف أم مراقب؟

يمكن استخدام ورقة «التخطيط للرعاية المتواصلة» في مناطق أخرى من دار الرعاية مثل:

- اللعب الاستكشافي.
- منطقة الحواس.
- منطقة لعب الأدوار.
- منطقة الرسم.
- المنطقة البدنية.
- المناطق الخارجية.

أهم شيء يجب التركيز عليه في هذه الوثيقة هو كلمة «المتواصلة»، بعبارة أخرى أن تكون البيئة مستقرة - ما يتوقع الأطفال مواجهته في معظم أجزاء اليوم، كل يوم. ولهذا عند التخطيط لاستخدام أشياء مثل سلة الكنوز أو اللعب المشجع على الاستكشاف أو «جزر الحميمية» (جولدشميد وجاكسون، 2004) سيكون الممارس بحاجة لاستخدام أداة تخطيط مختلفة (لا تزال مبنية هي الأخرى على نفس المبادئ الأساسية) من أجل التخطيط لهذه الفرص بعينها.

بيئات التعلم في دور الرعاية المنزلية

مقدمة

في الحالة الأولى التي سنعرض لها سنرى كيف قامت إحدى الراعيات، في مواجهة موقف مأساوي فرض عليها ظروف عمل بالغة الصعوبة، بتنظيم مكان الرعاية المنزلي حتى تسهل من عمليتي العيش والتعلم لأطفال يعانون من حزن عميق.

كان جايلز يعتني بزوجته باربرا في مرضها الأخير وأطفالهما الثلاثة، فيليسيتي البالغة من العمر ثمانية أعوام، وروبين البالغ من العمر ثلاثة أعوام، وجيني البالغة من العمر ستة أشهر، في الوقت الذي كان يباشر فيه عمله كميكانيكي. كانت الأسرة تحاول التأقلم مع مرض باربرا القاتل الذي تم تشخيصه بعد مولد جيني بثلاثة أشهر فقط.

كانت فيليسيتي تقضي ساعات وهي جالسة على الفراش تحادث والدتها، وترسم الصور لها، وتتدرب على القراءة في مجموعة الكتب التي استعارتها أثناء رحلاتها المتكررة إلى المكتبة مع جدتها. كان روبين غاضبًا؛ لأنه كان يريد أن تلعب معه والدته لعبة نصب الخيام، وأن تجري معه في الحديقة كما اعتادت أن تفعل. أما جيني فقد كانت صغيرة على فهم ما يجري (رغم أن جايلز شعر أنها عرفت بأن شيئًا ما في والدتها كان مختلفًا) وكانت تستمتع بالبقاء في حضن والدتها قبل نومها، محدقة في عينيها قبل أن تستكين وتخلد للنوم في فراشها الصغير المجاور لفراش الأم.

بعد نوم الأطفال وإزالة بقايا وجبة العشاء ناقش جايلز وباربرا ترتيبات رعاية الأطفال على المدى البعيد. كانت باربرا تعرف أنه لم يعد أمامها وقت كبير تعيشه، وكانت تريد على وجه الخصوص التأكد من مشاركتها في كل جانب من جوانب مستقبل أطفالها. كان الأطفال الثلاثة يذهبون لمنزل إحدى الراعيات في المنطقة، واسمها روث. كان جايلز يذهب بالأطفال إلى منزلها في الثامنة صباحًا ويأتي لاصطحابهم في السادسة مساءً. كانت روث تذهب بفيليسيتي إلى المدرسة برفقة ابنها مارتن، الذي كان في نفس فصل فيليسيتي، ثم تذهب لاصطحابهما في نهاية اليوم الدراسي. كانت علاقة الأطفال بروث جيدة للغاية، رغم نزوع روبين للبكاء المتكرر في الأسبوع الماضي حين لازمت والدته المستشفى بفعل إحدى نوبات المرض.

قرر جايلز وباربرا دعوة روث إلى منزلهما لمناقشة كل العناصر المتعلقة باحتياجات أطفالهما، في الوقت الحالي ومستقبلًا. كانا قد حصلا على بعض الدعم المالي الإضافي لتمويل احتياجاتهما المتغيرة الخاصة برعاية الأطفال، وقامت باربرا بتعداد كل الأشياء التي كانا يريدان مناقشتها، وإمكانية عقد ترتيبات لرعاية الأطفال تتسم بالمرونة.

بعد اثني عشر شهرًا كان روبين (الذي صار الآن في الرابعة من عمره) يلوح لكل من فيليسيتي ومارتن وهما يتقافزان ممسكان بيدي بعضهما البعض متجهين صوب المدرسة. استدار روبين إلى روث وقال لها: «هل يمكننا لعب تلك اللعبة معًا؟ تلك اللعبة التي اعتدت لعبها مع والدتي، والتي كنا نقوم فيها بنصب خيمة كبيرة في الحديقة». غالبت روث دموعها وابتسمت له وقالت: «أجل، لنلعب هذه اللعبة» ثم داعبت شعره بيدها.

لن تنسى روث أبدًا ذلك اليوم الذي توفيت فيه باربرا، ولا ذلك الحزن الذي اعترى الأسرة على مدار الأسابيع والشهور التي تلته. لقد تغير كل شيء بالنسبة لهم، لكن بينما بدأت الأسرة في إعادة بناء حياتها ببطء مرة أخرى، كانت روث تعلم أنها كانت تدعم هذه الأسرة، خاصة فيما يتعلق بذلك الاختيار الذي قامت به باربرا والمتعلق برعاية الأطفال بعد وفاتها. كان من الضروري على روث أن تتعامل بنفس الاحترافية التي لطالما تعاملت بها مع الأسرة. ولكي تفعل هذا، تلقت روث دعمًا عاطفيًّا كبيرًا من شبكة راعيات الأطفال التي تنتمي إليها، كما قام جايلز بدفع نفقات الرعاية لها بصورة مباشرة وفي المواعيد المضبوطة، الأمر الذي عزز من سمة الاحترافية التي تشوب العلاقة. بناءً على طلب خاص من باربرا، أحيانًا ما تقوم روث باستعراض البوم الصور الخاصة بالأسرة مع الأطفال، وهو الأمر الذي كانت باربرا تعلم أن جايلز سيجد معاناة شديدة في القيام به بينما هو لا يزال في مرحلة التأقلم مع موتها. لكن باربرا كانت تعلم أنه لكي يتأقلم أطفالها مع ذلك الوضع، سيكون عليها التخطيط، بمساعدة روث، لبعض الأوقات التي يتحدث فيها الأطفال عنها ويضحكون ويبكون.

تحليل

في هذا المثال سننظر لبيئة التعلم في معناها الواسع. فالأسرة كلها تعرف روث وتثق بها. لقد كانت هي الراعية الدائمة لأطفال الأسرة. وقد اختارت باربرا أن تقضي أكبر وقت ممكن مع أطفالها، وفي الوقت ذاته اعتمدت على احترافية روث بوصفها راعية الأطفال

من أجل تحقيق أمنياتها قبل وبعد وفاتها. لقد شعر جايلز وباربرا بالاطمئنان لمعرفتها أن أطفالها سيستطيعون، في منزل روث الآمن، استكشاف مشاعرهم، والحصول على المساحة اللازمة للضحك والبكاء واللعب (وهي الأمور التي تمثل المكونات الأساسية للتعلم في حياة الأطفال الصغار) وذلك في ظل بيئة «طبيعية» مألوفة. ورغم أن تعقيد الموقف كان من الممكن أن يرهب روث، إلا أنها حرصت على أن يكون لها نظام دعم خاص بها. كما أنها اعتبرت أن مقدرتها على العمل بهذه الصورة القريبة الودودة مع الأسرة كلها بمنزلة مزية إضافية كبيرة. لقد كان جايلز بحاجة لمواصلة العمل من أجل تأمين الدخل الثابت لأسرته، لكنه كان يشعر بالطمأنينة لمعرفته بأن أطفاله ينمون في ظل بيئة تعليمية آمنة وودودة. ومن خلال المساعدة العملية التي قدمتها روث، تمكن جايلز من المشاركة في إنجازات أطفاله إلى جانب التأقلم مع أحزانه.

أفكار للتطبيق

- على الراعية أن تحدد أي الأجزاء من منزلها سيكون متاحًا أمام الأطفال الذين تقوم على رعايتهم. إن تخصيص مساحة بها بعض الخصوصية للأطفال يعد من الأمور الضرورية، خاصة حين يحتاج الأطفال لقضاء بعض الوقت الهادئ مع أنفسهم. قد يكون تحقيق هذا التوازن من الأمور الصعبة، خاصة وأن أمور الصحة والسلامة تعد ذات أهمية قصوى. لكن يمكن للركن الهادئ المريح الموجود خلف الأريكة أن يكون ذلك المعتزل المثالي الذي يمكن أن يزحف إليه الطفل الصغير كي ينظر إلى الكتب أو الصور، أو بعض الأشياء الخاصة.
- إن منهج الراعي الأساسي كما عرفه إلفر وآخرون (2003) ينص بوضوح على أن الدعم الآتي من مدير/ مالك/ رئيس مركز الرعاية هو مكون أساسي من أجل تحقيق التفاهم وسلاسة العمل داخل تلك العلاقة الوثيقة ثلاثية الجوانب التي تضم كلًّا من الطفل والوالد والراعي. أما إذا كان راعي الطفل يعمل بمفرده فمن الضروري أن يتأكد من وجود نظام دعم يقدم له العون والنصح حتى يتمكن من الاستمرار في توفير بيئة التعلم للأطفال الموضوعين تحت رعايته.

قراءات مقترحة

Brown, E. (1999) *Loss, Change and Grief: An Educational Perspective*. London: David Fulton.

Leeds Animation workshop (2005) *Not too Young to Give. Video*. Arts at Leeds, West Yorkshire.

Potts, S. (2004) *Everylife: Death, Bereavement and Life through the Eyes of Children, their Parents and Practitioners*. Salisbury: APS Publishing.

بيئات التعلم في الأماكن غير المصممة خصيصًا لرعاية الأطفال الصغار

مقدمة

في كثير من الأحيان تتم عملية رعاية الأطفال في أماكن ليست معدة خصيصًا للأطفال الصغار و/ أو مساحات محجوزة يكون من الضروري فيها أن يتم تخزين المعدات (بما فيها الأثاث، وهياكل اللعب الكبيرة) حين لا تكون مستخدمة. هذا الأمر من شأنه أن يصعب بدرجة كبيرة من المجهود المبذول في إعداد مثل هذه الأماكن، كما من شأنه أن يجعل عمليتي التخطيط والاستمرارية مشكلة حقيقية. ستبين لنا الحالة التالية كيف تمكنت إحدى المجموعات من استخدام التخطيط من أجل دعم هدفها المتمثل في توفير خبرات تعليمية ذات جودة عالية للأطفال الصغار.

حضر العاملون بإحدى الحضانات الأهلية ورشة عمل عن دور الراعي الأساسي وإستراتيجيات التخطيط من أجل خلق بيئة فعالة. قبل حضورهم هذا التدريب كان الممارسون يجدون معاناة شديدة في تنظيم بيئتهم بحيث تتوافق مع الاختلافات بين الأطفال الذين كانت أعمارهم تتراوح بين عامين وعامين ونصف. وقد بدا أن الأطفال الأكبر سنًّا يتم بالفعل الاعتناء بهم على نحو طيب.

في أعقاب التدريب، ومع الدعم الآتي من استشاري رعاية الأطفال من الميلاد حتى

سن الثالثة، بدأت دار الحضانة في تطبيق أسلوب الراعي الأساسي. وقد قام العاملون فيها بتبني والتعديل في ورقة «التخطيط للرعاية المتواصلة» مع الحرص الشديد على تسجيل الأحرف الأولى من أسماء الأطفال، واهتمامات كل واحد منهم بصورة مبسطة. كانوا بحاجة لوثيقة يمكن تحديثها بصورة دورية من أجل التمييز بين أغراض التعليم بما يتوافق واحتياجات وقدرات كل طفل؛ وذلك بهدف التخطيط للخبرة التالية له. هذه الأداة، الفعالة للغاية رغم بساطتها، ساعدت العاملين على التأكد من إتاحة المناهج المقدمة لجميع الأطفال وارتباطها بالملاحظات المأخوذة عن كل طفل من الأطفال. قدمت الوثائق المؤرخة سجلًا خاصًا بشخصية كل طفل ومدى تقدمه، وهو ما كان من نتيجته أن صارت دار الحضانة غير معتمدة على قوائم التحقق السابقة التي نادرًا ما كانت ذات معنى.

بعد شهرين قام مكتب المعايير التربوية بزيارة مفاجئة للمكان، وسُر الممارسون حين تلقوا تقييما عامًّا بدرجة «ممتاز». تحدث تقرير التفتيش على وجه الخصوص عن الطريقة التي استخدم بها الممارسون ملاحظاتهم وتقييماتهم عن الأطفال من أجل التخطيط بصورة تلائم الأطفال وتتجاوب مع احتياجاتهم. تدبر الممارسون التغييرات التي قاموا بها، والأثر الإيجابي الذي تركته تلك التغييرات على مستوى جودة الخبرات المقدمة للأطفال. وقد سجلوا نتائج عملهم في استمارة التقييم الذاتي التابعة لمكتب المعايير التربوية بحيث تكون دليلًا يدعم تطورهم وتحسنهم الدائم.

حين تلقت الدار التقرير النهائي، شعر الممارسون بالسعادة لمعرفتهم أن المفتش تحدث عن التدريب الأخير الذي تلقوه، مشددًا على تأثيره الإيجابي على فهم الممارسين والنتائج المتحققة للأطفال.

تحليل

في هذا المثال لم يكن الممارسون على معرفة مسبقة بفكرة التعلم المتمايز، وكانوا يكتفون بتقديم «نسخة مخففة» من منهج المرحلة التأسيسية (هيئة التأهيل والمناهج، 2000) لجميع الأطفال

على السواء. وقد ساعد التدريب الذي تلقوه على تعزيز فهمهم عن العمل مع الأطفال تحت سن الثالثة، كما ساعدهم على مراجعة ممارساتهم وإعادة التفكير فيها. لقد ساعدهم التدريب على إدراك أن عدم قدرة الأطفال الصغار على الانخراط في الأنشطة المقدمة لهم كان راجعًا إلى افتقاد تلك الأنشطة للمعنى بالنسبة لهم، وعدم إثارة اهتمامهم. وقد تغلبوا على هذا الأمر من خلال تقديم عدد متنوع من الخبرات التعليمية المبنية على الملاحظات المأخوذة عن الأطفال فيما يخص جوانب استمتاعهم، وأنماط اللعب التي يفضلونها. لقد لاحظ مفتش مكتب المعايير التربوية ذلك التحسن الواضح، لكن الأهم من ذلك أن الممارسين أنفسهم أحسوا به حين طُلب منهم التفكر في أدائهم وتقييمه. قد يواجه الممارسون العاملون مع أطفال من أعمار متباينة تحديات صعبة فيما يخص عملية تصميم بيئة التعلم، خاصة حين يكون مطلوبًا منهم إعادة المكان على ما كان عليه في نهاية كل جلسة. إن اضطرار الممارسين لأن يقوموا بإخراج كل قطعة أثاث وكل أداة من أدوات اللعب في بداية كل جلسة، ثم إعادة تخزينها في نهايتها يضيف قدرًا كبيرًا من العبء عليهم. إلا أن هذا النوع من الرعاية يمكنه أن يقدم مجموعة غنية ومتوازنة من الفرص للأطفال، وهو الأمر الذي يمكن الوصول إليه من خلال التخطيط الدقيق، واستخدام المهارات الإبداعية للممارسين والآباء من أجل تنظيم الوقت، وتوفير الجهد المبذول في إعداد البيئة.

أفكار للتطبيق

- يمكن تحويل صف من المقاعد بسرعة إلى ركن خاص بالقراءة من خلال استخدام كسوة مجهزة بجيوب شفافة لحمل الكتب. من السهل جمع هذه المقاعد في نهاية الجلسة.
- من الممكن تكبير خطط الرعاية المتواصلة على ورق من مقاس A3 ثم تغليفها بالبلاستيك الشفاف ثم تعليقها في بداية كل يوم وإنزالها بنهايته من أجل تذكير الممارسين بالأدوات التي يحتاجون لتقديمها للأطفال، والأماكن الموجودة بها هذه الأدوات. قد يساعد عمود «الإضافات» (انظر الجدول 2.4)، والذي يحوي الحروف الأولى لأسماء الأطفال، على الوفاء باحتياجات كل طفل من الأطفال (وذلك وفقًا للملاحظات المأخوذة عن كل واحد منهم).

الجدول 2.4: عمود الإضافات

في هذا المثال يرتبط «عمود التحسينات المحتملة» الخاص بوثيقة «الرعاية المتواصلة» بركن الكتب بوصفه المنطقة المختارة. وهو يوضح لنا إلى أي مدى يمكن أن يتسم هذا العمود بالمرونة، وكيف يمكن تعديله بما يتوافق والاحتياجات الفردية لكل طفل. بإمكان الممارسين الاستعانة بأي أطر عمل أو وثائق أخرى كلما دعت الحاجة من أجل ملاحظة وتقييم تقدم الأطفال ومستوى تعلمهم.

الإضافات المحتملة

في هذا العمود يمكن إدراج أمثلة على المصادر المستخدمة لتوضيح الكيفية التي يمكن بها توسعة ركن الكتب الأساسي (بدعم من أحد البالغين، ويفضل أن يكون الراعي الأساسي). من الممكن التخطيط للمناطق الأخرى على نفس النحو.

- إدراج سلسلة قصص «توماس-القاطرة البخارية» خصيصًا ليوم الجمعة-ربطه باهتمام الطفل «ج» بتوماس، وتشجيع أنماط الحديث منذ الزيارة الأخيرة إلى متحف السكك الحديدية.
- التأكد من وجود كتب تحوي صورًا لأوجه مألوفة للأطفال والممارسين من أجل الدعم المتواصل للأطفال الذين كانت ترعاهم إيميلي قبل قيامها بالإجازة، خاصة الطفلين «ف» و«ج» اللذين لا يزالان في حالة تأقلم وغير معتادين بعد على التعامل مع كيت (زميلة إيميلي، الراعية الأساسية الخاصة بهما).
- تشجيع والدي الطفلة «ر» على جلب الكتب من المنزل حتى تشعر الطفلة بوجود أشياء مألوفة من منزلها وأسرتها في باكستان.
- إزالة الدمى التي تلبس باليد في ظهيرة يوم الخميس؛ لأن الطفل «ف» لا يحبها. الاحتفاظ بها في «صندوق خاص» بحيث يستمتع بها باقي أفراد المجموعة. على كارين (الراعي الأساسي) أن تقوم بتقديمها إليه ببطء، ووفق درجة تقبل «ف» عبر الأسابيع القليلة القادمة إلى جانب الاعتناء باهتماماته الأخرى.
- على سو التأكد من أن نظام الصوت يعمل بكفاءة في الصباح وبعد الغداء حتى يستمع الأطفال للموسيقى والقصص، خاصة الطفلة «ل» التي لا تزال في حالة تأقلم مع نظارتها التي ارتدتها حديثًا وتستجيب للدعم الشخصي الحميم بعد غفوتها بعد الظهر.

قراءات مقترحة

Lindon, J., Kelman, K. and Sharp, A. (2001) *Play and Learning for the Under 3s*. London: TSL Education.

Miller, L. (2004) *Understanding your Two-Year-Old*. London: Jessica Kingsley.

Pre-school Learning Alliance (2005) *Making their Day: Providing for Two Year Olds in Preschools and Mixed Age Settings*. London: Pre-school Learning Alliance.

بيئات التعلم في الدور المصممة خصيصًا لرعاية الأطفال الصغار

مقدمة

تعد الدور المصممة خصيصًا لرعاية الأطفال الصغار في نظر الكثيرين أرقى أماكن لتقديم خدمة الرعاية، وقد نجد الممارسين العاملين في الأماكن غير المصممة في الأساس لرعاية الأطفال يتحدثون في حسد عن تلك الدور التي قد تستوعب الواحدة منها مائة طفل، وتحوي أماكن للأنشطة، ومساحات واسعة مفتوحة، وينيرها ضوء النهار الآتي من النوافذ الممتدة من الأرض إلى السقف، وبها غرف إضافية لأنشطة المجموعات الصغيرة مثل: غرف تنمية الحواس، أو غرف الآباء. لكن من وجهة نظر الآباء والأطفال قد تعد الأماكن الكبيرة الفسيحة مثيرة للرهبة، غير متسمة بالخصوصية وغير ودودة، وكما رأينا فإن العلاقات الوثيقة هي أهم شيء يجب تنميته في هذه المرحلة. من المهم للآباء والأطفال أن يشعروا بالأمان والاطمئنان في بيئتهم، وأن تتسم تلك الأماكن التي يقضي بها الأطفال الصغار يومهم بالألفة والمودة.

> ولدت أميليا بعيب خلقي في القلب. وبعد خضوعها للعملية الجراحية لم تعد تأتيها حالات انقطاع النفس أثناء النوم، تلك الحالات التي كانت تسبب لوالديها كدرًا شديدًا. وهي تقوم بإجراء فحوصات دورية في المستشفى، لكن دون ذلك لم تعد تعاني من أية متاعب. حين أقدم والدا أميليا على اختيار دار الرعاية التي ستذهب إليها، كانت لديهما بعض الأفكار المحددة بشأن نوع الرعاية الذي كانا يريدانه لابنتهما، وبالفعل وجدا أن دار الرعاية المقامة حديثًا على الطريق إلى محطة القطارات تفي باحتياجاتهما بدرجة كبيرة.

ومع ذلك، فهما لا يزالان يشعران بالتردد والتوتر حيال فكرة ترك أميليا بمفردها في دار الرعاية، وقد رأى الاثنان أنه لكي يتغلبا على مخاوفهما حيال أوقات نومها فسيقومان بتعويدها على التخلي عن نوم القيلولة أثناء النهار قبل أن تبدأ في الذهاب لدار الرعاية، كما سيطلبان من القائمين على رعايتها ألا يضعوها في الفراش أثناء النهار. قضى جورج، الراعي الأساسي المسؤول عن أميليا، ظهيرة أحد الأيام وهو يستمع باهتمام لمخاوف والديها ويدون ملاحظاته. لقد أدرك أنه من الضروري عليه أن يبني علاقة وثيقة أمينة مع والدي أميليا إذا أراد منهما أن يثقا به. طلب جورج منهما الإذن بأن يقوم بتصوير أميليا في دار الحضانة، «بحيث تكون على طبيعتها». وافق الاثنان، وبالفعل قام جورج عبر الأسبوع التالي بتصوير أميليا أثناء فترة وجودها بالدار. في الأسبوع التالي دعا جورج والدي أميليا لمشاهدة الفيلم الذي تم تصويره. وسرعان ما أدركا أن أميليا تحب التواجد بدار الرعاية، وأنها كانت تستمتع بالرسم واللعب في الرمال وبالمياه بدرجة كبيرة. كما كانت تشعر بالغضب والإحباط والضيق في بعض الأحيان، شأن أي طفل طبيعي في الثانية من عمره. وقد رأى الوالدان أن جورج كان يعتني بأميليا بصورة ودودة، حيث كان يجيب طلباتها، ويقدم لها العون حين تكون عاجزة عن إيجاد حل بمفردها. وفي أوقات نوم القيلولة، وهي الفترة التي يخشاها والدا أميليا إلى أقصى حد، حرص جورج على البقاء بالقرب من فراشها بمجرد نومها. وإذا حدث أن اضطر جورج للابتعاد عنها فإن الممارسين الآخرين كانوا يعرفون أنه ينبغي مراقبة أميليا تحديدًا عن كثب أكثر من الأطفال الآخرين. كان العاملون معتادين على هذا الأمر، وكانوا يطبقون نفس المنهج إذا حدث أن أصيب طفل آخر بالبرد أو بدا «متوعكًا» أثناء تواجده بالدار.

بعد أربعة أسابيع كانت أميليا قد تأقلمت كما ينبغي مع حياتها في دار الرعاية وصارت تستمتع بكل الأنشطة. ومن خلال الملاحظة الوثيقة للطفلة والمتابعة المستمرة مع الوالدين صار جورج على معرفة بكافة تفضيلات أميليا، وبالتالي وفر لها البيئة المناسبة التي تتيح لها التدرب على مهاراتها واتخاذ قراراتها باستقلالية. وبدورهما شعر الوالدان باطمئنان أكبر، وبالسعادة لتلك المهارات والاستقلالية المكتشفة حديثًا لدى ابنتهما.

تحليل

في هذا المثال تجاوزت «بيئة التعلم» المساحات المخصصة للعب في الدار. حيث ضمت كل الدار، وخصوصًا حجرة النوم، حيث احتاج والدا أميليا قدرًا أكبر من الاطمئنان فيما يخص ترتيبات النوم الخاصة بالطفلة.

إن الفيلم الذي تم تصويره لأميليا منح الوالدين إحساسًا بالملكية والمشاركة دون الحاجة للإخلال بالروتين اليومي المعتاد لها. تفهم الممارس الخبير، جورج، حقيقة أن بيئة التعلم الخاصة بأميليا تتجاوز مجرد الحجرة التي تلعب فيها الطفلة مع الأطفال الآخرين، كما أدرك أهمية اكتساب ثقة الوالدين حتى يتمكن من جعل أميليا تستفيد بأقصى قدر ممكن من هذه البيئة الغنية. لو كان جورج قد استجاب لطلب الوالدين الأولي الخاص بحرمان أميليا من فترات النوم أثناء النهار، لكان قد تسبب في إرهاق للطفلة بصورة كبيرة، كما كان والداها سيشعران بالضيق والإحباط بسبب رؤيتهما لطفلتهما المتعبة الباكية في نهاية كل يوم، ولكان الأطفال والممارسون الآخرون ليجدون في الموقف برمته مدعاة للتوتر.

أفكار للتطبيق

- حين تقوم الأسر بتفقد دار الرعاية قبل إرسال أبنائها إليها، من المهم الحرص على إتاحة الفرصة الكاملة لهم للاطلاع على جميع المساحات التي سيقضي الطفل وقته فيها. قد يشعر بعض الآباء بالقلق حين يأتون لاصطحاب أطفالهم ويجدون أنهم جالسون في حجرة اللعب المنشط للحواس، مثلًا، وهم غير عالمين بوجودها من الأساس.
- من الممكن أن تشكل أوقات النوم بعض القلق لآباء الأطفال. إن السياسة المتبعة حاليًّا تدعو لأن يتم السماح للأطفال باتباع الروتين المعتاد الخاص بهم، بل وتشجيعهم عليه (وزارة التعليم والمهارات، 2002ب، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008). ولهذا يجب أن يتم خلق بيئة يتمتع فيها الطفل بحرية اختيار الوقت والمكان الذي ينام فيه بنفسه قدر الإمكان. هناك العديد من أنواع الأسرّة الصغيرة ومساحات النوم التي يمكن شراؤها بسعر ليس بالباهظ، لكن في أغلب الأحيان يكون من المقبول والمحبب أيضًا تخصيص ركن هادئ موضوع به حاشية فراش نظيفة، وبه بعض من

الأغراض الخاصة بالطفل مثل الدمى المحشوة والأغطية. يمكن أن يكون هذا في غرفة النوم المنفصلة، أو قد لا يكون بها. بطبيعة الحال تعد السلامة من الأمور ذات الأولوية القصوى، ويجب إعداد أماكن النوم (شأن كافة الجوانب الأخرى الخاصة ببيئة دار الرعاية) وفق إرشادات السلامة الموصى بها.

حين يألف الممارسون البيئة المحيطة يكون من الممكن أن يتغافلوا عن أو يحقروا من مشاعر الأطفال وآبائهم، الذين قد يترددون في تجاوز مساحتهم المعتادة. علينا أن نذكر دومًا شعورنا حين ندخل منطقة جديدة علينا، مثل البدء في وظيفة جديدة، أو الدخول للمرحلة الثانوية للمرة الأولى، وذلك كي نتفهم ونذكر دومًا ما يشعر به الأطفال الصغار وأسرهم من مخاوف ومؤرقات؛ لذا يجب أن تكون هذه النقطة محل نقاش في الاجتماعات الدورية.

قراءات مقترحة

Ceppi, G. and Zini, M. (eds) (1998) *Children's Spaces, Relations*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Community Plaything: Lindon, J. and Langston, A. (2003) *Creating Places for Birth to Three: Room Layout and Equipment*. Robertsbridge, E. Sussex: Community Playthings.

Ireland, L. (2004) *Making Links: A Collaborative Approach to Planning and Practice in Early Childhood Services*. Castle Hill, HSW: Pademelon.

Selleck, D. and Griffin, S.(1996) 'Quality for the under threes' in G. Pugh (ed), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*. 2nd edn. London: Paul Chapman Publishing.

Stonehouse, A. and Gonzalez-Mena, J. (2004) 'When teachers are with the babies' in S. McLeod (ed), *Making Spaces: Regenerating the Profession: Proceedings of the 2004 ATEA Conference, Charles Sturt University. Bathurst*. Bathhurst, NSW:Charles Sturt University, pp. 397-405.

بيئات التعلم في دور الرعاية ذات الفئات العمرية المتباينة

مقدمة

يواجه الممارسون العاملون مع أطفال ينتمون لفئات عمرية متباينة تحديات خاصة.

فبصورة تقليدية كانت مرحلة الروضة (التي أطلق عليها ذات مرة جماعات اللعب) مخصصة لرعاية الأطفال من سن الثالثة إلى الخامسة (ستيفنز Stevens، 2003) وكانت مفتوحة للجلسات الصباحية أو بعد الظهيرة. ومع تطور السياسات في المملكة المتحدة، حدث توسع في الأماكن المخصصة لرعاية الأطفال (وزارة الخزانة الملكية، 2004). لذا بدأت بعض الدور في تقديم الرعاية طوال اليوم، كما خفضت سن القبول بها بحيث صارت تقبل أطفالًا من سن الثانية؛ وذلك للحفاظ على استمرارية المكان؛ نظرًا لأن العديد من الأطفال في المملكة المتحدة يبدؤون الدراسة في الفصل الدراسي التالي على إتمامهم عامهم الرابع (وليس في السن القانوني للدراسة والبالغ خمس سنوات). ظل موضوع عدم ملاءمة الأطفال البالغة أعمارهم أربع سنوات للدخول لمرحلة المدرسة من القضايا محل الدراسة (ميلز Mills وميلز، 1998)، لكن بعض مقدمي الرعاية للأطفال صغار السن وبعض دور الرعاية (خاصة تلك الموجودة في القطاع الخاص والتطوعي والمستقل) وفروا أماكن للأطفال البالغة أعمارهم عامين فقط حتى يحصلوا على التمويل الكافي لاستمرارهم. وفي بعض الأحيان لم يفكر مقدمو الرعاية عن السبب وراء كون التفريق بين الأطفال ذوي الأعمار المختلفة من حيث التنظيم والمناهج وبيئة التعلم يعد أمرًا ضروريًا. قامت بعض الدور بقبول الأطفال البالغين من العمر عامين فقط شريطة توقفهم عن استخدام الحفاظات ـ وهو الأمر الراجع فيما يبدو لغياب الترتيبات اللازمة لهذا الأمر ـ وهو ما وضع الآباء والأطفال تحت ضغط كبير من أجل تدريب الأطفال على استخدام الحمام قبل أن يكونوا مستعدين لذلك. يجب علينا الاعتراف بأن بعض الأطفال لن يتوقفوا عن استخدام الحفاظات، وبعضهم لن يصل لمرحلة يستطيع معها استخدام الحمام بمفرده، ومن الخطأ (ببساطة) حرمان مثل هؤلاء الأطفال من فرص التعلم بسبب هذا الأمر. لكن في الوقت الذي أدرك فيه الكثيرون أن متطلبات الرعاية الشخصية للأطفال الصغار تحتاج لقدر من التفكير، لم يتفكر الكثيرون في موضوع مثل بيئة التعلم. في المثال التالي كانت الممارسة قلقة بخصوص احتياجات الأطفال الصغار، وحين صارت على معرفة أكبر أخذت زمام المبادرة مع زملائها من أجل إيجاد حلول لتوفير بيئة تعلم أكثر معنى تقدم للأطفال الصغار الخبرات التي تتوافق مع أعمارهم.

كان الممارسون العاملون في إحدى حضانات الروضة قلقين من أن الأطفال البالغين من العمر عامين يجدون صعوبة كبيرة في التكيف مع الروتين السائد في المكان. على سبيل المثال، أوقات مثل أوقات التجمعات التي تتضمن إلقاء الأطفال تحية الصباح على بعضهم البعض، والتشارك فيها لديهم من أخبار أو حكايات كانت صعبة للغاية عليهم. وفي أحد الاجتماعات القريبة أدرك العاملون أن توقعاتهم المنتظرة من الأطفال البالغين من العمر عامين كانت غير واقعية وغير ذات معنى. وأثناء النقاش المطول شعر العديد من أفراد الفريق بصعوبة الاستمرار على هذا النحو.

كانت ماري، التي حضرت منذ وقت قريب إحدى ورش العمل الخاصة برعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة، تفكر بعمق في احتياجات الأطفال الأربعة المسؤولين منها، والذين تتراوح أعمارهم من عامين إلى ثلاثة أعوام. وقد اقترحت أن تقضي بعض الوقت مع الأطفال خارج هذه التجمعات بحيث يقوم الأطفال بما يرغبون فيه. رأى بقية أعضاء الفريق أن هذا الأمر أفضل وقرروا تبني هذا الفعل لكل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين عامين وثلاثة أعوام في مجموعاتهم. سيتم الحفاظ على نسبة العاملين إلى الأطفال، لكن على أن تتاح للأطفال حرية الرأي والاختيار! بالطبع سينتج عن هذا تكوين «تجمعات» أصغر حجمًا في أماكن مختلفة من الحجرة، يتم فيها تقديم الأنشطة بصورة ممتعة، والتي ستختلف بالطبع حسب احتياجات الأطفال.

في اجتماع العاملين التالي الذي عقد بعد عدة أسابيع قام الفريق بتقييم جدول العمل الجديد. وجدت ماري أن أطفالها صاروا يستمتعون بوقت استكشاف الحديقة، دون وجود الأطفال الآخرين الأكبر سنًّا. فحين كانوا يخرجون مرتدين معاطفهم وقبعاتهم وأوشحتهم الصوفية كانوا يتعلمون الكثير عن الطقس، بما في ذلك أشياء مثل صعوبة قراءة كتاب على جذع الشجرة الكبير الموضوع على الأرض أثناء هبوب الرياح، والحاجة لإيجاد مأوى من الرياح الشديدة! أما الأطفال الأكبر سنًّا فقد تمكنوا، في أوقات التجمع الخاصة بهم، من التوسع بتفكيرهم، وكانت مجموعة منهم تحاول الوصول لحل بشأن كيفية تبادل الأدوار للمكوث في ركن المنزل الذي أقامته ميلي، الطفلة ذات الأربعة أعوام، والتي كانت

تشكو من أن بعض الفتيات الأخريات قد «استولين» على المساحة الخاصة بها. دار نقاش طويل معقد لكن على مدار عدة أيام قام الأطفال، بمساعدة الممارسين، من اختبار الحلول العملية التي اقترحوها. بالطبع ظلت مشكلة ما إذا كان سيتم السماح للأولاد بالدخول إلى ذلك الركن، وهو الأمر الذي ستحتاج الفتيات أكثر من مجرد بضعة أيام ليتقبلنه!

تحليل

يوضح لنا هذا المثال كيف قام العاملون بالدار بالتخطيط لأوقات التجمع التي هدفها الوفاء باحتياجات الأطفال الأكبر سنًّا. ورغم وجود أربعة أطفال فقط تحت سن الثالثة في مجموعتها، أدركت ماري أن أجزاء عديدة من هذا التجمع كانت غير ذات معنى، بل وفي أحيان غير ذات فائدة للأطفال الصغار. وقد دعم حضورها لورشة عمل عن رعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة من رأيها هذا، وقررت أن تبادر بالفعل. هي تعلم أن أوقات قص الحكايات تمثل مشكلة للأطفال الصغار، لكنها كانت تعرف أيضًا أن الأطفال الصغار يستمتعون للغاية بالكتب، وكثيرًا ما كانت تمضي بعض الأوقات في ركن الكتب مع كل طفل على حدة.

أثارت ماري موضوع عدم ملاءمة روتين الدار لاحتياجات الأطفال الذين تتولى رعايتهم. وقد شعرت بالسعادة حين استغل زملاؤها الفرصة للتفكر في احتياجات أطفالهم هم أيضًا. كانت ماري قد لاحظت اهتمامات الأطفال الأصغر سنًّا حين يكونون في بيئة خارجية؛ لذا فقد عملت وفق هذه الاهتمامات، والتي تضمنت المشاركة في الكتب والقصص بالخارج في «مجموعات صغيرة». تعلم الأطفال المزيد عن الطقس، أكثر مما تعلموا من قبل، وفي أحد أيام الشتاء العاصفة شعروا بالرياح على وجوههم، وفهموا أنهم بحاجة للمعاطف والقبعات والأوشحة كي تدفئهم ـ وهو الأمر ذو المعنى أكثر من مجرد تغير لون السحب من الأبيض إلى الرمادي على اللوح المبين لحالة الطقس بينما هم جالسون في حجرة دافئة!

أفكار للتطبيق

- توفر البيئة الخارجية فرصًا لا حصر لها للأطفال كي يستكشفوا ويتعلموا، وينبغي

التفكير فيها كلما أمكن، وذلك بالتوازي مع البيئة الداخلية، بحيث تصير جزءًا أساسيًا من عملية الرعاية. من المهم التفكير في الكيفية التي قد يستفيد بها الأطفال الرضع والصغار من البيئة الخارجية، خاصة إذا لم يكن هناك مكان خارجي يسهل الوصول إليه، أو حين تكون الحجرة المخصصة للأطفال الصغار واقعة في أحد الأدوار العلوية.

- إن ارتداء الأطفال (والممارسين!) ملابس عملية ملائمة لحالة الطقس بالخارج سيضمن للجميع الاستمتاع بالبيئة الخارجية بغض النظر عن حالة الطقس. إن الشعور بالبرد وعدم الراحة بالخارج ليس ممتعًا بأي حال من الأحوال، ويجب على دور الرعاية التفكير في شراء ملابس كي يستخدمها الأطفال بالخارج إذا لم تكن ملابسهم كفيلة بتوفير الحماية الكافية من الطقس السيئ. من الضروري توفير العديد من القفازات والجوارب والأحذية عالية الرقبة. فلا ألم يماثل ذلك الألم الذي يشعر به الطفل في أصابعه الصغيرة المتجمدة من البرد! يمكن مساعدة الأطفال الرضع والصغار على اللعب في الرمال وحفر الأرض، بل والزحف على الأرض، شريطة تصميم البيئة بصورة ملائمة. يمكن حمل الأطفال الصغار على حمالة، أو وضعهم في عربات صغيرة، مع تدفئتهم بالأغطية الدافئة في الشتاء، وتوفير الغطاء الواقي من الشمس في الصيف، مع السماح لهم بالتدحرج واللعب على سجادة موضوعة على العشب تحت الإشراف اللصيق لأحد البالغين.

قارنت دراسة ميلز (2007) بين الأنشطة الخارجية التي يقوم بها الأطفال المتراوحة أعمارهم بين عامين وثلاثة أعوام في ملعب الرمال وفي منطقة من الطين. وقد راقب الأطفال مستخدمًا آلة تصوير ثابتة، وكاميرا رقمية، والملاحظات الميدانية، ودفتر اليوميات. وفي تفسيره للبيانات المستقاة من الدراسة اعتمد على عمل لايفرز (2005أ) الخاص بمستوى انخراط الأطفال ودراسة كار Carr (2004) عن ميول التعلم ونظرية المخططات وتطبيقاتها (أذاي، 2006، وناتبراون، 2006ج).

تبين لنا الصور 1.4 و3.4 بعض الطرق التي باشر بها الأطفال عملية التعلم الخاصة بهم. إن مستوى انخراطهم وكفاءتهم واضحان، كما تظهر نظرة الانبهار واضحة على وجوههم. ورغم عدم وضوح هذا من خلال الصور، إلا أن الأطفال كانوا على الدوام تحت الإشراف المباشر اللصيق للبالغين، الرعاة الأساسيين تحديدًا.

قراءات مقترحة

Clark, A. Moss, P. (2005) *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach*. London: NCB.

Cryer, D., Harms, T. and Riley, C. (2004) *All About the ITERS-R*. Greenboro, NC: Kaplan Early Learning Company.

Hutchins, T. (1995) *Babies Need More Than Minding: Planning for Babies and Toddlers in Group Settings*. Accreditation and Beyond Series, Vol. I. Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.

Ryder-Richardson, G. (2006) *Creating a Space to Grow*. London: David Fult'n.

خاتمة

ناقشنا في هذا الفصل أهمية بيئة التعلم المقدمة للأطفال الصغار. هناك أنواع متنوعة من الأماكن المقدمة لخدمة رعاية الأطفال الصغار، مثل مراكز الأطفال، والتي قد يتعذر وضعها تحت تصنيف محدد من تلك التصنيفات التي تعرضنا لها بالوصف في هذا الفصل. إن مراكز الأطفال، من حيث تصميمها، تهدف إلى أن تكون «أماكن لتقديم الخدمات المتكاملة» حيث تقدم نطاقًا عريضًا من الخدمات للآباء والأطفال في مركز أحد المجتمعات المحلية (وزارة الخزانة الملكية، 2004). يتم تقديم أكثر من شكل من أشكال التعليم والرعاية للأطفال داخل تلك المراكز. من المفترض أن يقوم الممارسون باستلهام الأفكار من الأمثلة التي تتوافق والبيئات التي يعملون بها؛ وذلك لكي يعملوا على توفير البيئة الملائمة للأطفال الرضع والصغار الواقعين تحت مسؤوليتهم.

ملحوظة

تم نشر نسخة معدلة من هذا الفصل في:

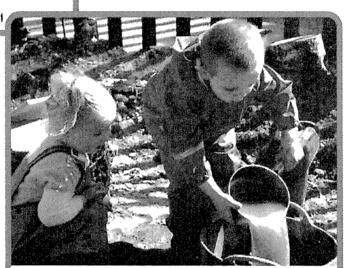
Nursery World: Page, J. (2006) 'Planning for under-threes', Nursery World, 106 (4031): 13-20.



صورة 1.4: الحفر واللعب في الطين باستخدام الأدوات والعصي.



صورة 2.4: دق العصي، وقِطَع الخشب في الأرض.



صورة 3.4: استكشاف خصائص التربة، والماء.

الفصل الخامس



التعرف على الشخصية المتفردة لكل طفل

ملخص الفصل:

- مقدمة: فهم كل طفل على حدة
- دور البالغ ـ الصفات المطلوبة لتطبيق منهج الراعي الأساسي
- الملاحظة من أجل التخطيط
- التسجيل من أجل التخطيط ومراقبة التقدم
- التقييم من أجل التخطيط ـ التخطيط من أجل التعلم
- ما هو التخطيط من أجل التعلم؟
- كيفية التخطيط على نحو فعال للأطفال الرضع والصغار
- التخطيط لعمليات انتقال إيجابية
- خاتمة

مقدمة: فهم كل طفل على حدة

يناقش هذا الفصل أهمية التعرف على الشخصية المتفردة لكل طفل حتى يتم تفهم الاحتياجات

الخاصة بكل طفل، ومن ثم الوفاء بها. إن هذا الفصل يركز على وجه الخصوص على دور البالغ وكيفية استخدام منهج الراعي الأساسي على النحو الأفضل من أجل دعم الأطفال الصغار وأسرهم حين يتم جمع المعلومات ومشاركتها وتخطيط الخبرات القادمة للأطفال.

كما سنناقش في هذا الفصل مكان الملاحظة والاحتفاظ بالسجلات والتقييم في عملية التخطيط، وكيف يمكن للمدراء المهرة أن يدعموا النمو الإيجابي لتلك العلاقة الثلاثية المعقدة بين الأطفال وآبائهم والممارسين.

دور البالغ - الصفات المطلوبة لتطبيق منهج الراعي الأساسي

يعد دور الشخص البالغ في عملية رعاية وتعليم الطفل الصغير على أعلى درجة من الأهمية (بيدج Page، 2005). إن دور الشخص البالغ المتمثل في «التعرف على الأطفال» (مكتب الأطفال القومي، 1994) وتفسير احتياجاتهم هو دور حيوي لأبعد مدى (وزارة التعليم والمهارات، 2003، سيليك Selleck، 2001، سيليك وجريفين Griffin، 1996). إضافة إلى ذلك، أوضحت الدراسات التي أجريت في الأعوام الأخيرة أن دور الراعي الأساسي (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008، إلفر Elfer وآخرون، 2003) هو القادر على إحداث الفارق الأعظم في النمو الاجتماعي والانفعالي الإيجابي للأطفال الصغار، وهو الأمر الذي يدعم بدوره الصحة النفسية للأطفال وقدرتهم على التعلم (جوبنيك Gopnik وآخرون، 1999). ومع ذلك نحن نرى أن دور الراعي الأساسي صار يؤخذ بصورة مُسلَّم بها في بعض المواقف وبعض أوجه السياسات. على سبيل المثال يشير برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008) في مرات عديدة لأهمية دور الراعي الأساسي، كما أن الأمثلة المذكورة الخاصة ببطاقات التدريب المصاحبة لهذا الدور ترسخ هذا الدور في العمل اليومي مع الأطفال. ومع هذا لا نستطيع أن نعرف ما إذا كان كافة الممارسين والمدراء قد تمكنوا بعد من تفهم وتفسير متطلبات دور الراعي الأساسي وبدؤوا بالفعل في تطبيقه. من وجهة نظر السياسات نجد أن هناك تغيرًا في المصطلحات حيث تم استبدال مصطلح «العامل الرئيسي» (وزارة التعليم والتوظيف، 1990: 11) بمصطلح «الراعي الأساسي». يؤكد هذا التغيير على تحول التركيز من عملية المتابعة والتواصل مع الآباء

وتقديم الخدمات إلى مسؤولية تطوير علاقات وثيقة مع كل طفل من الأطفال وأسرته. أو كما قال إلفر وآخرون (2003، 6) فإن «أمور مثل أن تكون شخصًا مقربًا من الأطفال، وأن تساعدهم على قضاء يومهم والتفكير فيهم والتعرف عليهم بصورة جيدة، بل وأحيانًا القلق عليهم، كلها أمور تساعد الأطفال على تكوين رابطة قوية بين المنزل ودار الرعاية».

بيد أن ما سنناقشه هنا يتجاوز مجرد التغيير في المصطلحات ومسؤولية الاحتفاظ بالسجلات (رغم كون هذا الأمر من الأجزاء الأساسية للدور). إن إلفر وآخرين (2003، 6) كانوا محددين بدرجة كبيرة فيما يخص تعريفهم لدور الراعي الأساسي، وهم يصفون لنا ما يشيرون إليه بكونه «منهج الراعي الأساسي» وليس مجرد «نظام العامل الرئيسي» (جولدشميد Goldschmied وجاكسون Jackson، 1994). فهم يصفون بقدر من التفصيل الأهمية الكبرى لدور رئيس المركز أو المدير أو كبير المعلمين أو غيرهم من الأشخاص المسؤولين والمتمثل في تقديم الدعم والإشراف للرعاة الأساسيين حتى يستطيعوا مناقشة التحديات والمصاعب التي يواجهونها أثناء قيامهم بدورهم. لكن هذا الدعم الذي يطالبون به لا يحل محل التقييمات السنوية التقليدية أو المراجعات الشهرية للأهداف التي تجريها المؤسسة. بل هو يقدم فرصة للرعاة الأساسيين لكي يتغلبوا على تلك الصعوبات المهنية المحيطة بدورهم وسط هذه العلاقة الوثيقة المعقدة ثلاثية الجوانب التي تضم كلًّا من الطفل والوالدين وأنفسهم بوصفهم ممارسين/ رعاة/ معلمين.

تصف وثائق برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008) راعي الطفل بأنه تلقائيًّا الراعي الأساسي في حياة الطفل؛ وذلك لأنه في المعتاد يكون هو البالغ الوحيد الذي يعمل مع الطفل الموضوع تحت رعايته. لكن دور البالغ في المنزل سيجلب تحديات ومصاعب تختلف عن تلك المتعلقة بدور البالغ في دار الحضانة أو الرعاية، وهناك حاجة لمناقشة الحدود المهنية إلى جانب مناقشة ذلك التعقيد الذي تتسم به العلاقة ثلاثية الجوانب بين الطفل والوالدين والممارس. وعلى هذا ينبغي أن يكون الدعم المهني المقدم لمن يرعون الأطفال في منازلهم مساويًا في المقدار لذلك المقدم للممارسين العاملين بدور الحضانة إذا أردنا أن يتحقق المعنى المقصود من وراء مصطلح منهج الراعي الأساسي على أرض الواقع.

ترى ناتبراون (2006: 80) أن أحد الأسباب التي تقف وراء «خجل الممارسين من الدخول في علاقات ارتباط قوية مع الأطفال [الصغار] هي ذلك الخلاف المحتدم حول مدى ملاءمة إقامة علاقات ارتباط وثيقة، والخوف من أن تؤدي مثل هذه العلاقة إلى التأثير بالسلب على علاقة الطفل بوالديه. وعلى الرغم من الأدلة المستقاة من الدراسات، والمتعلقة بأهمية وجود علاقات ارتباط وثيقة على صورة الراعي الأساسي (ديفيد David وآخرون، 2003، إلفر وآخرون، 2003، جولدشميد وجاكسون، 2004) إلا أن العديد من الممارسين، فيما يبدو، يشعرون بالخوف والقلق من مثل هذه العلاقات بسبب ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة باولبي Bowlby (1953، 1969) من نتائج تشير إلى أنه إذا قام الطفل الرضيع بتكوين علاقات ارتباط وثيقة بأي بالغ آخر خلاف الأم، فسيضر ذلك بعلاقته بأمه ضررًا بالغًا لا يمكن إصلاحه. كما توجد تلك الفكرة التي يؤمن بها البعض والتي ترى أن «الارتباط بالطفل» هو أمر «منافٍ لقواعد المهنية»، أليس كذلك؟! وكما رأينا في الفصل الأول فقد كانت تفسيرات ونتائج هذه النظرية المثيرة للجدل محل نقاش ساخن، وسببًا في ضيق كبير لكل من الممارسين والآباء. وقد أكدت دراسة ميلهويش Melhuish وموس Moss (1991) على أهمية تمتع الأطفال الصغار بعلاقات ارتباط وثيقة مع البالغين القائمين على رعايتهم بعيدًا عن الآباء (وزارة التعليم والمهارات، 2002أ، 2003).

كانت ليليا تفكر في أمر واحدة من الأطفال الذين ترعاهم، حيث بدا لها أن هناك أمرًا خطأً. بدأت ميليسا في القدوم إلى دار الرعاية منذ أسبوعين، وكانت في عمرها البالغ ثمانية أشهر معتادة على البقاء بالمنزل مع والدتها، والتي كانت تربطها بها علاقة وثيقة من الحب الغامر. استرجعت ليليا ما تعرفه من معلومات بخصوص عملية نمو الأطفال، وعرفت أنه حين يكون عمر الطفل ستة أشهر يكون من الطبيعي أن يظهر علامات القلق حين لا يرى الشخص الأساسي في حياته، وأن يصبح «أكثر حذرًا من الغرباء» (ميجيت Meggitt وسندرلاند Sunderland، 2000: 35). كانت ليليا قد حاولت أن تناقش بلطف أمر الطفلة مع والدتها، واقترحت عليها أنه من الأفضل للطفلة أن تبدأ ليليا في تكوين علاقة ارتباط أقوى مع ميليسا. شعرت فلورنس، والدة ميليسا، بالخوف من الفكرة، وردت على ليليا

بنبرة اتهام قائلة: «ليس من حقك في ظل أي ظرف من الظروف أن تقوي علاقتك بابنتي، إنها ابنتي أنا، هل تفهمين؟» شعرت ليليا بالقلق والخجل، ووجدت أنه من الصعب أن تحقق التوازن المطلوب بين دعم احتياج ميليسا لإقامة علاقة ارتباط وثيقة معها أثناء وجودها بالحضانة، وبين خوف الأم من أن تصبح هذه العلاقة «أقرب مما ينبغي». كانت ليليا تعرف أنه من الضروري عليها أن تحترم فلورنس وآراءها، لكنها أدركت كذلك أن عدم الوفاء باحتياجات ميليسا، أي عدم التجاوب معها في حب، من شأنه أن يتسبب لها في مشكلات أكبر على المدى الطويل.

طفت هذه المعضلة على السطح ذات يوم حين أتت فلورنس مبكرًا عن وقتها المعتاد لاصطحاب ابنتها. كانت ميليسا منغمسة في اللعب في سلة الكنوز الخاصة بها، وكانت ليليا جالسة إلى جوارها. حين رأت ليليا فلورنس نهضت من مكانها بسرعة كي تجهز الزجاجات والأغراض الأخرى الخاصة بميليسا التي كانت بحاجة لأخذها معها للمنزل. احتجت ميليسا وبدأت في البكاء، جلست والدتها إلى جوارها ثم وضعتها على ركبتيها لكن احتجاج ميليسا تزايد، وبدأت في مد ذراعيها صوب ليليا التي بدورها كانت تحاول في إحراج أن تشغل نفسها بإعداد الحقيبة. جذبت فلورنس الحقيبة بينما ميليسا لا تزال تبكي بين ذراعيها وأسرعت بالخروج واتجهت على الفور إلى جين، مديرة دار الحضانة. حين رأت جين جزع الطفلة خاطبتها قائلة: «ما خطبك طفلتي العزيزة؟» نظرت فلورنس إليها وقالت في غضب: «لقد أخبرتها من قبل أن هذا سيحدث». دعت جين فلورنس وابنتها إلى مكتبها كي تستمع لمخاوف فلورنس حيال ما أسمته تكوين علاقة «أقوى من المفترض» مع ليليا. أوضحت جين لفلورنس أهمية إشعار ميليسا بالأمان، كما أعطتها بعض الكتيبات التي توضح دور الراعي الأساسي. بينت المادة المطبوعة لفلورنس كيف أن دور ليليا مهم إلى حدٍّ كبير، وأن الراعي الأساسي بإمكانه أن يكمل ويعزز من العلاقة التي بين ميليسا وأمها، أو بينها وبين أي فرد آخر من أفراد الأسرة، دون محاولة تقويض تلك العلاقات، أو أن تحل محلها.

استأذنت جين فلورنس كي تسمح لليليا بالانضمام للمحادثة. أوضحت ليليا لفلورنس أن ذلك الضيق الكبير الذي شعرت به ميليسا ربما كان سببه التغيير المفاجئ، كما أوضحت

لها أنه في المعتاد حين تريد الابتعاد عن ميليسا فإنها تعطيها نوعًا من التنبيه بذلك، مثل قولها: «سأذهب لوضع حاجياتك في الحقيبة الآن يا ميليسا، فوالدتك ستأتي عما قريب»، مع الحرص على أن تظل ميليسا قادرة على رؤيتها. ثم أضافت: «إنني أعرف أنك تأتين في المعتاد لاصطحابها في الرابعة والنصف عصرًا، وعادة ما أحرص على إعداد كل أغراضها قبل ذلك الوقت ثم نمضي الوقت في النظر إلى صورك أنت وزوجك والكلب دودلي استعدادًا لرحيلها». سألتها فلورنس: «لكن من أين تجدين الوقت الكافي لعمل ذلك؟ هل تفعلين هذا مع كل طفل؟» أوضحت ليليا أنه من خلال التفكير السليم والاستعداد الجيد يحرص فريق الرعاية على حصول كل طفل على قدر مساوٍ من الوقت والانتباه، وذلك من خلال اتباع الروتين الخاص بكل طفل، والأنماط الخاصة به وبأسرته.

قالت فلورنس: «إنني أفتقدها بشدة حين تكون بعيدة عني، لكنني بالتأكيد أريدها أن تحظى بوقت طيب. إن صديقتي لم تعد للعمل بعد أن وضعت طفلها، وقد قالت لي: إن ميليسا ستنساني وتفضل التواجد معك. وأنا لا أحتمل فكرة حدوث هذا الأمر». أكدت لها ليليا أنها لا تحاول على الإطلاق أن تحل محلها، بل هي تريد العمل بالتعاون معها لكي تضمن الوفاء باحتياجات ميليسا أثناء تواجدها بالحضانة. لقد أكدت على حبها لميليسا، ثم مضت تشرك والدتها في ملاحظاتها التي سجلتها عليها في ذلك اليوم.

عبر الأسابيع التالية وثقت ليليا وفلورنس أواصر العلاقة القائمة على الثقة. تقابلت جين مع ليليا في جلسات ثنائية بصورة أسبوعية كي تقدم لها الدعم، مثلما تفعل مع الممارسين الآخرين في الدار. كانت هذه الجلسة تأخذ شكل المناقشة غير الرسمية حين تود ليليا أن تثير أي موضوع إيجابي أو سلبي يخص علاقتها بالأطفال أو أسرهم. لقد سمعت ليليا فلورنس وهي تتحدث بفخر لإحدى الأمهات الأخريات عن كيف أنها محظوظة لأن ميليسا قد كونت مثل هذه العلاقة الطيبة مع ليليا. «لقد كان الأمر عسيرًا علي في البداية، لكنني أدرك الآن أن هذا هو ما تحتاجه ميليسا تحديدًا، وليليا ماهرة للغاية ـ ومراعية لمشاعري، كما أننا نتناقش في كل شيء يخص ابنتي ... أليس كذلك»، هكذا تحدثت فلورنس وهي تبتسم وتربت برفق على ذراع ليليا وهي تسير إلى جوارها.

في هذا المثال استخدمت الممارسة فهمها السليم لنظرية نمو الأطفال كأساس للكيفية التي تتعامل بها مع ميليسا. في بداية الأمر كانت غير واثقة من كيفية تحقيق التوازن بين علاقتها بالطفلة وعلاقتها بوالدتها، وكان بإمكانها الاستعانة بدعم مديرتها في مرحلة مبكرة. لقد أنبأتها معرفتها وغريزتها وملاحظتها لميليسا أن حكمها المهني كان صائبًا، وتعزز رأيها هذا مع تعرفها التدريجي على روتين الطفلة وتفضيلاتها. لقد أتيحت لها فرص عديدة لملاحظة ميليسا، وإقامة علاقة وثيقة معها. لكن ليليا خجلت إلى حدٍّ ما من التطرق للموضوع مع فلورنس، خوفًا من أن يتسبب هذا الأمر في مضايقتها. كانت تعرف أنه من المهم أن تحترم رغبات فلورنس، لكنها في الوقت ذاته كانت تشعر بالضيق الشديد. كان الموقف معقدًا إلى درجة كبيرة، وكانت ليليا تشعر بالضيق والحيرة. في هذا المثال تدخلت جين، المديرة، وسهلت فرصة مناقشة الموضوع مع فلورنس والاستماع لمخاوفها حيال علاقة الارتباط المتنامية التي تجمع بين ميليسا وليليا، وخوفها من أن تحل ليليا محلها.

حين ننظر للموقف برمته الآن نجد أنه كان من الأفضل أن تجري هذه المناقشة قبل حدوث أي «موقف صدام»، حيث كان بإمكان جين مساعدة ليليا على استكشاف مشاعرها بشكل أعمق، وأن تقترح عليها طرقًا لمناقشة الموقف مع فلورنس. ربما لو كانت جين قد شجعت ليليا على مناقشة الأمر مع فلورنس مبكرًا عن ذلك لم تكن الأمور لتصل إلى نقطة الصدام، لكن في بعض الأحيان يكون من الصعب تحديد متى يكون «الوقت المناسب» لمناقشة مثل تلك الأمور، خاصة إذا كانت الأم قد عبرت عن رأيها بقوة حيال هذا الموضوع من قبل.

فقط من خلال الاستعانة بخبرات ودعم المدراء يستطيع الممارسون تفهم احتياجات الأطفال الذين يرعونهم، والموازنة بينها وبين رغبات واحتياجات آبائهم. يمكن للخبرة والمعرفة الراسخة بعملية نمو الأطفال وعلاقاتهم أن تساعد الممارسين على العمل بصورة تفي باحتياجات هؤلاء الأطفال وأسرهم. إن الأمر ليس مستحيلًا، لكنه في الوقت ذاته أمر معقد حساس وصعب، وربما لهذا السبب يقول إلفر وآخرون (2003: 9): «إن الأسباب التي يسوقها البعض ضد علاقات الارتباط الفردية، سواء تلك المتعلقة بالمشاعر أو التنظيم، تعد تحديات يجب التغلب عليها وليست أسبابًا تمنعنا من تطبيق منهج الراعي الأساسي».

الملاحظة من أجل التخطيط

> من أجل تقييم الإنجاز، يجب ملاحظته في بيئته. وهذه الملاحظة ليست بالأمر السهل. فالملاحظ ليس عليه أن يستخدم عينيه وأذنيه بتركيز وحسب، بل عليه أن يعرف إلى أين يوجههم: وليس عليه أن يرى ويسمع الحدث وحسب، لكن عليه أيضًا أن يدرك قيمته. (شيلر Schiller، 1979: 3)

استخدم العديد من الباحثين والممارسين تقنيات الملاحظة في دراساتهم المتعلقة بتعلم ونمو الأطفال الصغار؛ وذلك لأن هذه هي الوسيلة الوحيدة التي من خلالها يمكنهم معرفة ما يفعله الأطفال الصغار. على سبيل المثال، إن الدراسة الرائدة التي أجريت في ريجيو إميليا في شمالي إيطاليا تم عملها من خلال التوثيق الدقيق، والذي تضمن استخدام كل من الملاحظات الشفوية والمكتوبة والصور والتحليلات التي تمت على عمل الأطفال في مجتمعات التعلم الخاصة بهم (أبوت Abbott وناتبراون Nutbrown، 2001، فيليبيني Filippini وفيتشي Vecchi، 1996). ولكي تكون الملاحظات مفيدة وذات معنى، يجب أن يتم أخذها بكل اهتمام وحذر. إن التعرف على طريقة تفكير الأطفال يتطلب من الممارسين مراقبتهم عن كثب، وملاحظة كافة التفاصيل الدقيقة المتعلقة بما يفعله الأطفال. توضح لنا الروايتان التاليتان اللتان أخذتا عن نفس الحدث هذه النقطة.

الرواية الأولى:

> كان والد الطفل صامويل البالغ من العمر ثلاثة عشر شهرًا يتحدث إلى أم أحد الأطفال الآخرين وهو يحمل صامويل بين ذراعيه حتى يتمكن من رؤية المرأة التي يتحدث إليها. أشار صامويل نحو الحلي التي تلبسها المرأة، بينما استمر والده في المحادثة.

الرواية الثانية:

> كان والد الطفل صامويل البالغ من العمر ثلاثة عشر شهرًا يتحدث إلى أم أحد الأطفال الآخرين وهو يحمل صامويل بين ذراعيه حتى يتمكن من رؤية

المرأة التي يتحدث إليها. أشار صامويل في البداية إلى العقد الذي كانت ترتديه المرأة، والذي كان مكونًا من مربعات زجاجية ملونة. ثم نظر إلى معصمها وأشار إلى الخرز الزجاجي الموجود على سوارها، والمشابه في الشكل لذلك الموجود على العقد. وفي النهاية أشار إلى قرطيها المصنوعين من قطع زجاجية مشابهة. تنقل صامويل بنظراته (وأحيانًا بأصابعه) بين العقد والسوار والقرطين على مدار الخمس دقائق التي استغرقتها مدة المحادثة. وعند انتهاء المحادثة أداره والده بحيث صار ينظر لوجهه وحمله نحو السيارة، وبينما كان يفعل ذلك بدأ صامويل في النظر بتركيز إلى شحمتي أذن والده.

إن التفاصيل الموجودة في الرواية الثانية تعطي قدرًا أكبر من المعلومات بشأن الروابط التي تمكن صامويل من تكوينها من خلال ملاحظته لحلي المرأة. ترى، هل كان يبحث عن أقراط حين كان ينظر لأذن والده؟ الرواية الأولى أوضحت فقط أن صامويل كان مهتمًّا بحلي المرأة. أما الرواية الثانية فقد أمدتنا بفكرة أكثر تفصيلًا عن اهتمامات صامويل، وأوضحت أنه كان يتفحص قطع الحلي الزجاجية عن كثب.

من الممكن أن تمتد الملاحظة لتشمل الوالدين كذلك، كما يبين لنا المثال التالي:

كانت لولو البالغة من العمر ثلاثة أعوام مهتمة بدرجة كبيرة بالأشكال والحركات الدائرية. كانت تجوب دار الحضانة بحثًا عن أشياء دائرية الشكل - أواني، عجلات، أزرار، مقابض الصنابير دائرية الشكل. أخبرت المعلمة والدة لولو بشأن اهتمامات الطفلة، وكيف أن العاملين كانوا يشجعونها على تحديد الأشياء ذات الأشكال الدائرية، وكيف يمكن لهذا الأمر أن يعزز من نمو الجانب الحسابي لديها. في الصباح التالي وصلت لولو وأمها للدار حاملتين حقيبة لولو الخاصة بالأشكال الدائرية. كانت لولو قد جمعتهم في منزلها الليلة الماضية، مع الاستعانة بمساعدة أمها وأخيها الصغير! (ناتبراون، 2006ج: 19)

إن هذه المشاركة في الملاحظات تم استخدامها لاحقًا لخلق روابط بين المنزل ودار الحضانة.

من الممكن تعزيز الأفكار المتعلقة بتعلم الأطفال حين يستلهم الوالدان والممارسون الأفكار من الملاحظات الخاصة ببعضهم البعض، والمتعلقة بلعب الأطفال سواء في المنزل أو دار الحضانة. ومعًا يمكنهم أن يجدوا طرقًا لتعزيز الأفكار الخاصة بالطفل. لقد ذهبت لولو ، والدترا مع مجموعة صغيرة من الأطفال وإحدى الراعيات من دار الحضانة إلى إحدى السواقي العاملة، وهو الأمر الذي عزز مفهوم الاستدارة لديها، كما عرفها بديناميكيات الحركة. في حالة لولو أوضحت الملاحظات اهتمامها الكبير بالحركة الدائرية والأشياء المستديرة، وهو ما تم استخدامه لاحقًا في التخطيط لتلك النزهة التي عززت هي الأخرى من فرص التعلم الخاصة بها.

إن الملاحظة الدورية المتكررة أمر أساسي للممارس إذا ما أراد أن يكوّن صورة واضحة عن شخصية كل طفل، وقيمة الأنشطة وديناميكيات الجماعة. إن المربين الذين يراقبون الأطفال يحاولون فهم ما يرونه من سلوك الأطفال. إن مشاهدة الأطفال وهم يتفاعلون مع البيئة المحيطة بهم من شأنه أن يخبر المربين ببعض مما يحتاجون معرفته عن احتياجات الأطفال ونموهم. ومثل هذا النوع من الملاحظة يجب أن يتم التخطيط له، ومن الممكن أن يتم بنجاح أكبر حين يكون البالغون العاملون مع الأطفال الصغار مستعدين لعملية المراقبة بـ«أعين مفتوحة» وأن تظل «عقولهم» أيضًا مفتوحة حيال معنى وأهمية ما يشاهدونه. على المربين أن يفكروا فيما يرونه ويسمعونه من الأطفال. كما عليهم أن يخلقوا معنى من ملاحظاتهم، وأن يكونوا مستعدين لاستخدام ما عرفوه من تلك العمليات في تفاعلاتهم مع الأطفال. عليهم أن يثقوا بالأطفال حتى يوضح لهم الأطفال ما يتعلمونه، كما عليهم أن يثقوا بأن الوقت الذي يمضونه في عملية ملاحظة الأطفال، رغم كونه من الأمور الصعبة، يعد جزءًا أساسيًّا من مشاركتهم الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.

التسجيل من أجل التخطيط ومراقبة التقدم

تعد عملية التسجيل من أجل التخطيط ومراقبة التقدم من الأمور المهمة لأسباب عديدة، منها:

- تسجيل مقدار تقدم الأطفال الرضع والصغار بما يتماشى وأهداف تنموية معينة.
- التأكد من ملاءمة المنهج.

- التأكد من كون الممارسين قادرين على دعم احتياجات الأطفال الرضع والصغار.
- مساعدة الممارسين على تقديم المستويات المناسبة من الدعم والتحديات للأطفال الرضع والصغار.
- مشاركة النتائج مع الآباء حتى يساعدوهم على القيام بدورهم في عملية التعلم الخاصة بالطفل.

قد يلجأ الممارسون قليلو الخبرة والمنشغلون في بعض الأحيان إلى قوائم التحقق المعدة مسبقًا كي تساعدهم على تسجيل ملاحظاتهم من أجل التخطيط ومراقبة التقدم. لكن لسوء الحظ لا تستطيع قوائم التحقق سوى تقديم بعض المعلومات العامة، كما أنها عاجزة عن تكوين صورة متكاملة عن الطفل. كما يوجد خطر آخر يتمثل في وقوع الممارسين تحت إغراء تصميم خبرات غير متناسبة من الأساس مع الأطفال؛ وذلك من أجل ملء فراغات معينة موجودة بهذه القوائم الموحدة. إن قوائم التحقق بوسعها أن تفيد الممارسين بدرجة كبيرة فقط حين يتم استخدامها إلى جانب الملاحظات التفصيلية التي تتضمن سياق الخبرة التعليمية، وتساعد على «حكي قصة» الطفل الرضيع أو الصغير. من وسائل تسجيل المعلومات تلك عمل تحليل لشخصية كل طفل من الأطفال (الشكل 1.5). يمكن ربط هذا التحليل بأطر عمل على غرار برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008) أو استخدامه لتسجيل مناحي معينة من نمو الطفل مثل جوانب النمو اللغوي أو النمو الانفعالي والاجتماعي. المهم في الأمر هو الحرص على أن يتم استخدام أي أداة أو إطار عمل خاص بعرض وتسجيل المعلومات الخاصة بالطفل بعد أن يتم جمع المعلومات عن الطفل، وبذا يتم التأكد من أن إطار العمل هذا يدور حول الطفل، وليس العكس.

من الممكن أن تقدم المعلومات على صور متعددة للآباء، لكن مغزى تلك المعلومات يهم بالدرجة الأولى الراعي الأساسي القائم على رعاية الطفل وتسجيل المعلومات المهمة. من الممكن أن توضح الصور، خاصة إذا تم التقاطها في تتابع معين، مجموعة من التفاصيل المتعلقة بشخصية الطفل، كما يمكنها توضيح قدرة حتى أصغر الأطفال على التركيز والانهماك فيما يتم تعلمه. إن المثال الخاص بالأشياء التي «تستطيع» لوسي عملها (الشكل 1.5) يقدم للممارسين

والوالدين مجموعة من التفاصيل عن إنجازاتها الفردية المتميزة بصورة أفضل بكثير مما يمكن أن تقدمه القوائم الموحدة.

تظهر لوسي وعيًا متناميًا بذاتها. هي تشعر بالفضول حيال الوجه الذي تراه في المرآة رغم أنها لا تعرف بعد أنه وجهها هي (08/5/1).

هذا الصباح كانت لوسي تنظر إلى الصور المعلقة على الحائط والخاصة بأصدقائها والراعية الأساسية الخاصة بها (ماري) وذلك قبل وصول ماري للدار. كانت تقبل الصورة. وحين وصلت ماري قالت لها «مرحبًا» وهي عند البوابة المجاورة للباب. زحفت لوسي بأسرع ما تستطيع وشدت قامتها لأعلى عند البوابة ومدت ذراعيها لماري.

(لاحظ أنها قادرة على جذب الانتباه وإقامة تواصل) (08/05/7).

أخذت لوسي خطوتين هذا الصباح. لقد أظهرت الثقة حين تقدمت للأمام، وحين تمايلت وسقطت على ركبتيها قمت أنا (الراعية الأساسية) بالتصفيق لها وامتداحها.

(حيث أدركت أن مجهودها محل تقدير، وأنها تظهر قدرًا من الاستقلالية الصحية) (08/05/15).

اليوم انضمت لوسي للأطفال في وقت الغناء. هي لا تعرف أكثر من بضع كلمات في الوقت الحالي، لكنها شاركت المجموعة من خلال حركة يديها، حيث كانت تشير إلى السقف وإلى الأرض (08/05/29).

المصدر: مع تعديل من دراسة بيج 2006: 19

الشكل 1.5 مقتطف من التحليل الخاص بلوسي

التقييم من أجل التخطيط ـ التخطيط من أجل التعلم

تعد عملية التقييم من العمليات الأساسية لفهم ما يستطيع الأطفال الرضع والصغار معرفته وفهمه وعمله، وذلك حتى يتم التخطيط للخبرات المستقبلية المقدمة لهم على نحو أكثر دقة. إن تقييم تقدم ونمو الطفل يعد جزءًا أساسيًّا من دور أي مربٍّ، وكل من يعمل مع الأطفال الرضع والصغار يقوم بتقييم تعلمهم ونموهم بصورة أو بأخرى.

ستظل هناك على الدوام بعض الأشياء التي يحتاج الممارسون معرفتها عن كل الأطفال، لكنهم سيعرفون المزيد عن الأطفال كأفراد ومتعلمين نشطين إذا طوروا طريقة للنظر إلى الأطفال بأعين مفتوحة، وليس بطريقة تقليدية لا تعطي أهمية سوى لبعض أوجه قدرات الأطفال، تلك الأوجه التي تستمد أهميتها فقط من وجودها في قوائم التحقق الخاصة بالتقييم.

لا تعد كلمة «التقييم» من الكلمات السهلة، أو المريحة، في الاستخدام حين نكون بصدد الحديث عن الأطفال الرضع والصغار؛ وذلك لأنها عادة ما تستخدم للإشارة إلى العيوب. إن إجراء أحد التقييمات من الممكن أن يعني أحيانًا أن هناك شيئًا ما «خطأً» وأننا بحاجة لهذا التقييم كي يعرفنا بمكمن الخطأ. أشارت ناتبراون (1999) إلى وجود ثلاثة أغراض للتقييم في السنوات المبكرة، مشيرة إلى أن كل غرض منها يحتاج أدوات مختلفة، وهذه الأغراض هي: التقييم بغرض التعليم والتعلم، والتقييم بغرض الإدارة والمسؤولية، والتقييم بغرض الأبحاث. يعد «التقييم بغرض التعليم والتعلم» هو أكثر الأنواع أهمية للممارسين، هو يستخدم هنا للإشارة إلى عملية تحديد تفاصيل معارف الأطفال ومهاراتهم وتوجهاتهم وفهمهم من أجل بناء صورة تفصيلية عن نمو الطفل واحتياجاته التعليمية التالية. يوضح الجدول 1.5 السمات الرئيسية لنظرة ناتبراون (1999) للتقييم بغرض التعليم والتعلم، وذلك فيما يخص الأطفال الرضع والصغار.

تثير عملية تقييم الأطفال الصغار عددًا من المخاوف المتعلقة بسلامة الأطفال وتقديرهم لذواتهم. كتب روبرتس Roberts قائلًا:

> **إن الترتيبات الخاصة بالتقييم وتسجيل النتائج تحمل قدرًا كبيرًا من الرسائل الخفية للأطفال والآباء. هل يتم استخدام نموذج إيجابي، نموذج يحدد نقاط القوة الخاصة بالأطفال إلى جانب تحديد الجوانب التي تحتاج للدعم؟ هل هناك**

معلومات دقيقة تفصيلية عن الأطفال؟ هل يحرص البالغون على أن يشرك الأطفال أفرادًا آخرين في نجاحاتهم، ونعني بهذا آباءهم وبعضهم البعض؟ هذه الأسئلة تثير عددًا من القضايا التي لها تأثير مباشر على الكيفية التي ينظر بها الأطفال لأنفسهم. إن الاهتمام بهذه التفاصيل من الممكن أن يكون له تأثير عميق على أسلوب الأطفال في التعلم. ومن حق كل طفل أن ننتبه لهذه التفاصيل عندما نقوم بتقييمه. (روبرتس، 1995: 115)

جدول 1.5: التقييم بغرض تعزيز تعلم ونمو الأطفال دون سن الثالثة

يركز على كل طفل بمفرده.
يهتم بأدق التفاصيل الخاصة بكل طفل من الأطفال.
تحترم الطفل على الدوام.
صوت الطفل له أهمية قصوى، بغض النظر عن عمره أو قدراته.
متواصل على الدوام ويأخذ «الوقت الذي يحتاجه» ـ أي لا يتم باستعجال.
لا يلزم أن تكون له نتائج رقمية أو أن يتم تسجيله في قائمة تحقق موحدة لكي يكون ذا معنى.
أسئلته ذات نهايات مفتوحة، وتتحدد المناحي التي يركز عليها من خلال التفاعلات ذات المعنى والملاحظات المأخوذة عن الأطفال.
يؤثر بشكل إيجابي على التخطيط المستقبلي الذي يقوم به الراعي الأساسي، أو غيره من الممارسين.
تكون المعلومات في الأساس ذات صلة بكل طفل على حدة.
هو شيء ضروري لكل طفل، وقد يختلف من طفل لآخر.
الهدف الأساسي منه هو مساعدة الممارسين على دعم تعلم الطفل ونموه.
يكون مفيدًا فقط حين تستخدم المعلومات الناتجة عنه في توجيه العمل مع الأطفال.
يتطلب وجود رؤية مهنية حيال تعلم الأطفال.
يعتمد على العلاقات الراسخة مع الأطفال وأسرهم حتى يكون ذا معنى.
يجب أن يشارك به الآباء ويطلعوا ويعلقوا عليه.
يحتاج تنمية مهنية متواصلة وخبرة كي يتم تنفيذه بفاعلية.

تعد الملاحظة جزءًا أساسيًّا من فهم وتقييم تعلم الأطفال. يوضح لنا المثال التالي أهمية اشتراك الآباء في تقييم تعلم أطفالهم.

كان شين يبلغ من العمر ثلاثة أشهر ونصف. صبيحة كل يوم كان يذهب لدار الحضانة، حيث يمضي معظم وقته في أنشطة خارجية مثل ركوب الدراجة، واللعب في الخيام، والتسلق، واللعب في الحديقة والجري. كانت معلمة الحضانة قلقة من أنه لا يستفيد بالقدر الكافي من الأنشطة الأخرى التي تتم بداخل الدار، مثل الرسم والكتابة والرسم، وعمل التركيبات ومشاركة الكتب، وحل الألغاز وغيرها. وحتى حين يتم أداء هذه الأنشطة بالخارج يقوم شين بتجنبها. تحدثت معلمة الحضانة في الأمر مع والدة شين، فأجابتها بقولها: «لا توجد لدينا حديقة، ولا يوجد مكان يمكن أن يلعب فيه شين بالخارج، كما أنه لا يملك دراجة، ولا توجد مساحة للتسلق، أو أرجوحة يلعب بها، أو مكان خارجي يمكنه اللعب فيه، لكن لدينا العديد من الكتب والألغاز والمكعبات والدمى، كما نرسم معًا ونقوم بصنع الأشياء». كان شين يقوم بموازنة المنهج الخاص به لكن البالغين المحيطين به كانوا بحاجة للتشارك فيما يعرفونه من معلومات عنه حتى يتمكنوا من تفهم احتياجات التعلم الخاصة به وإمكاناته الحالية. (ناتبراون، 1996: 49)

تعتمد عملية التقييم على تحديد مناطق احتياجات المتعلم ومدى تقدمه في عملية التعلم. يزعم فيجوتسكي Vygotsky أن كل عملية تعلم مهما صغرت لها تاريخ معين، قاعدة تُبنى عليها، والتي تضرب بجذورها فيما قبل التعليم الرسمي، وتكون مبنية على الخبرات الحياتية. على سبيل المثال يمكننا أن نرجع عملية تعلم الكتابة إلى أول مرة أمسك بها الطفل القلم، وأول مرة خط فيها خطًّا على الورق، والتي تمت على الأغلب بصورة عرضية قبل أن يبدأ الطفل تعليمه المنتظم (للأمثلة، جودمان Goodman، 1980). يحدث التعلم المبكر غير الرسمي حين يمضي الأطفال الوقت مع البالغين، في مواقف استكشاف حقيقية واقعية يمكن من خلالها أن يتقدم تعلمهم.

من أوضح السبل التي يمكن من خلالها تفهم مدى تقدم تعلم الطفل (وبالتالي امتلاك

القدرة على تقييم تعليمه بصورة ذات معنى)، والتخطيط كذلك للمراحل التالية، هي النظر إلى مدى تقدم كل طفل على حدة عبر فترة من الزمن، وملاحظة اهتماماته، وأنماط تعلمه وتفضيلاته، والكيفية التي تتصل بها هذه الأمور بنموه السلوكي ولغته وتفكيره. إن التقييم ليس غاية في حد ذاته، بل هو جزء أساسي من عملية التخطيط الخاصة بالأطفال الصغار. وقد عبر كلٌّ من روز Rouse وجريفين Griffin عن الأمر قائلين:

> **إننا بحاجة للرؤية كي نخطط للوصول بكل البشر إلى شخصيات متكاملة لديها هوية شخصية واضحة واقعية، بغض النظر عن الخلفيات الثقافية والأصول العرقية والجنس والقدرات أو الإعاقة التي قد توجد لديهم. إن الأطفال الذين يعرفون مَنْ هم سيملكون القدرة على الحب والتعلم والتواصل في ظل عالم من الخبرات الحسابية والعلمية والجمالية والتكنولوجية. إن الأطفال القادرين على التعاون والتعلم في تناغم مع الآخرين من المرجح أن يظهروا احترامًا وتقديرًا للاختلافات. إن الأطفال القادرين على إقامة علاقات وثيقة متجاوبة مع البالغين المقربين إليهم سيكونون أكثر قدرة على الاستفادة من خبرات التعلم. إن الأطفال الذين يلعبون في بيئات ملهمة آمنة تستثير قدراتهم سيحملون هذه القيم حتى بلوغهم ثم يمررونها للأجيال القادمة. ومن الممكن غرس روح الاحترام والكرامة في الأطفال الصغار وهم لا يزالون في المهد.**
>
> **(روز وجريفين، 1992: 155-6)**

جزء من دور الممارس يتمثل في تقييم تعلم الأطفال واحتياجات النمو الخاصة بهم ومدى احتياجهم للدعم وإنجازاتهم وفهمهم. ومن خلال عمل البالغين مع الأطفال سيكونون قادرين على تكوين بعض الآراء بخصوص أفكار الأطفال، وما يعرفه الأطفال، وما يحفزهم، وقدراتهم وتفكيرهم، وكيف يمكن تنمية اهتماماتهم وأفكارهم بصورة أكبر. ومثل هذه الآراء ستكون مبنية على ما يراه ويسمعه البالغون من سلوكيات الأطفال أكثر من التقييمات الرسمية. إن التقييم المتواصل يبدأ بالملاحظة الدقيقة. يمكن أن تساعد الملاحظة الممارسين على تحديد مناطق الإنجاز لدى الأطفال واحتياجات وإستراتيجيات التعلم الخاصة بهم. وهكذا يمكن

وضع محتوى منهجي متكامل يتوافق مع احتياجات التعلم الخاصة بالأطفال، مهما كان صغر عمرهم، وذلك بمجرد تحديد ماهية هذه الاحتياجات.

إن الملاحظة الوثيقة «البسيطة لكن على فترات متقاربة» تختلف في شكلها وفي حصيلتها عن الملاحظة «المعقدة لكن على فترات متباعدة». ينبغي أن تكون عملية التقييم القائمة على الملاحظة المركزة التفصيلية للأطفال عملية متواصلة ديناميكية تلقي بالضوء على تفكير الأطفال وقدراتهم. وحتى يتمكن الممارسون من عمل تقييمات فعالة يُعتمد عليها، عليهم أن يكونوا أكثر انفتاحًا لما يفعله الأطفال الرضع والصغار، وأكثر تجاوبًا مع احتياجاتهم واهتماماتهم، وأكثر احترامًا لعملية التعلم الخاصة بهم.

في الفصل الرابع قدمنا لدراسة ميلز Mills (2007) التي أجريت على الأطفال المتراوحة أعمارهم بين عامين وثلاثة أعوام، والذين يلعبون في مناطق من الرمال والطين. في الملاحظات التالية، والتي يطلق ميلز عليها اسم «النبذات»، من السهل أن نرى كيف يمكن، من خلال المشاهدة الحريصة التفصيلية عن كثب، بمساعدة الكاميرا أحيانًا، أن «نحكي قصة الأطفال».

النبذة الأولى

قررت أنابيلا الذهاب إلى منطقة الحفر للمرة الأولى. كان التوتر باديًا عليها بينما كانت تتفقد منطقة الطمي ببطء وحذر. كانت ركبتاها منثنيتان قليلًا، ويداها تتدليان في غير ثبات من ذراعيها المتشبثين في إحكام إلى جانبي جسدها. كانت واقفة في حفرة الطين تشاهد الأطفال في سعيهم لاصطياد القواقع وهم يأخذون الأوعية والأدوات من سلال الأدوات ثم يحفرون في الطين ويملؤون ويفرغون دلاءهم بالعديد من الأشياء (الطين، الماء، الأحجار، الأقماع، العصي).

كان باديًا من قسمات وجه أنابيلا ووضعية جسدها أنها كانت غير مرتاحة وغير متأكدة من كيفية استجابتها لتلك البيئة. لم تبدُ أنابيلا سعيدة. لقد كانت متسمرة في مكانها دون حراك بينما كانت تشاهد الأطفال الآخرين، ولم تبدُ مستعدة بعد للانخراط

في هذا النشاط (ليفرز Laevers، 1998). كانت أنابيلا تعبر عن ترددها بصورة هادئة قوية غير مباشرة.

التفسير

لم يكن هذا السلوك منسحبًا على خبرة أنابيلا الإجمالية في منطقة الطين، بل كان يعكس قدرًا من التردد والحذر من الطبيعي أن يظهره أي طفل حين يكون بصدد مثل هذا الموقف غير المألوف لأول مرة. إن وجود علاقات ارتباط وثيقة بالمربين يعد من الأمور المهمة للغاية لصحة الأطفال الصغار، وقدرتهم على استكشاف بيئتهم (جولدشميد وجاكسون، 1994، تريفارثن Trevarthen، 2002). من المرجح أن يكون كل الأطفال قد شعروا بعدم الرغبة في استكشاف هذه المساحة غير المألوفة مع أحد البالغين الذين لم يروه منذ عدة أشهر. قد يفسر هذا الأمر استجابة أنابيلا المبدئية المتسمة بالتردد حيال منطقة الطين.

النبذة الثانية

تطاير الرذاذ الطيني على أنابيلا حين ألقى داريل بقطعة من الطين على الأرض. وقفت أنابيلا ومسحت الرذاذ الطيني الخفيف من على وجهها. أحضر دنكان غربالًا مليئًا بالأقماع وأفرغه على الأرض. يصرخ دنكان فرحًا، وينظر لي وهو يتحدث إلى أليس. يحمل داريل قطعة أخرى من الطين ويلقيها في المياه الموحلة. ينظر إلى أنابيلا لكنه لا يجد منها معارضة. تقف أليس قرب حافة حفرة الطين وتلقي بأحد الأقماع في الطين. يقف داريل ويلقي بقطعة أخرى من الطين. على مبعدة تقوم ميجان هي الأخرى بإلقاء قطعة من الطين في الحفرة. تشعر الطفلة بالسعادة حيث تسمع الصوت الناجم عن ارتطام قطعة الطين بالمياه الموحلة.

التفسير

في النبذة الأولى لاحظت تردد أنابيلا وقررت مساعدتها في العثور على أدواتها الخاصة

بالحفر. وقفت بالقرب منها كوسيلة لطمأنتها. بدأت أنابيلا في الشعور بالفضول وقررت استكشاف الأمر. جثمت على ركبتيها قرب دلو كبير مليء بالماء واستخدمت مجرفة صغيرة لمزج الطين بالماء في أحد الدلاء الصغيرة. كانت منهمكة في عملها هذا حين ارتطمت قطعة من الطين بقاع حفرة الطين وتناثر الرذاذ عليها.

لكن ما أدهشني هو أن أنابيلا لم تُبدِ أي تذمر أو اعتراض. لقد صارت أنابيلا مهتمة بما يفعله الأطفال الآخرون من حولها. وعبر النبذة الثانية كانت تبتسم وتقهقه وهي تشاهد ما يجري حولها بفضول واهتمام. كان الاهتمام باديًا عليها بينما كان الأطفال الآخرون يقومون باستكشاف حفرة الطين من خلال إلقاء الأشياء بها. أتساءل ما إذا كان وجودي وحركتي غير اللفظية (تحركي إلى جوار أنابيلا) قد أسهما في ذلك التغير الواضح في حالتها وتعبيراتها: «إن استخدام لغة الجسد لكل من البالغين والأطفال يلعب دورًا فعالًا في عملية الرعاية» (آدامز Adams وآخرون، 2002: 108).

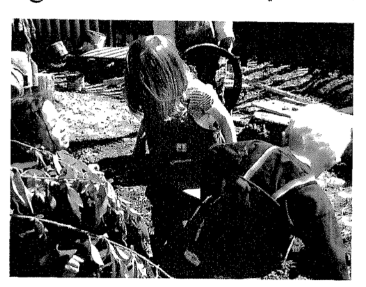
لقد صارت أنابيلا الآن تستمتع بعملية الاستكشاف النشطة التي يقوم بها الأطفال الآخرون.

إن فهم الجاذبية وانسياب الهواء وحركة الأشياء وإشعاع الحرارة والضوء وكل تلك الظواهر المتعددة المتعلقة بعالم الكائنات الحية يستلزم القدرة على إعادة إنتاج الخبرات وخصائصها بصورة إدراكية. (ليفرز، 1998: 77)

يبدو أن الأطفال كانوا يختبرون فكرة «الارتفاع». أي أنهم يقومون باستكشاف الأفكار المتعلقة بمخطط الحركة الديناميكية الرأسية (ناتبراون، 2006). في النبذة الثانية يقوم الأطفال بإلقاء الأشياء كوسيلة للاستكشاف. في النبذة التالية (النبذة الثالثة) يقوم ثلاثة من الأطفال باستكشاف فكرة مشابهة، لكن استكشافهم هذا ذو طبيعة تعاونية مركبة. حيث تستكشف أنابيلا وداريل وميجان المنطقة من خلال القفز. ليست حفرة الطين كافية لاحتواء الأطفال الثلاثة معًا، لذا عليهم التنسيق فيما بينهم والتفاوض كوسيلة لتسهيل عملية الاستكشاف.

النبذة الثالثة

يخرج داريل من حفرة الطين، وأقوم بإزالة كل الأشياء التي قد وضعها الأطفال فيها. تقف كل من أنابيلا (في الوسط) وأليس وداريل (إلى اليسار) وميجان (إلى اليمين) حول حافة الحفرة. تحزم أنابيلا أمرها ثم تقفز بقدميها في الحفرة. تهبط بسلام وتبدأ في التنقل بقدميها في الطين ناظرة إلى قدمها المغروزة في الطين. تقفز ميجان وتقف الاثنتان جنبًا إلى جنب. يدور داريل حول الحفرة لكنه يتردد في القفز. تمد أنابيلا يدها نحوه لكنه يشيح بنظره عنها.



صورة 1.5: تحزم أنابيلا أمرها ثم تقفز بقدميها في الحفرة

التفسير

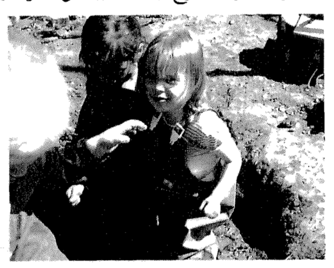
تبدأ ثقة أنابيلا بنفسها واعتزازها بذاتها في النمو. إن تلك القفزة التي قامت بها ليست مجرد قفزة بدنية، بل هي قفزة ثقة. لقد صار لديها إيمان بقدرتها على تأدية حركة معبرة للغاية، كما صار لديها ثقة بمن حولها. ودون هذا الإحساس بالثقة كانت ستظل شاعرة بالعجز عن الوفاء بذلك الدافع الداخلي الذي يدعوها لاستكشاف تلك المساحة (جرينهالج Greenhalgh، 1994). إنها لحظة مهمة؛ لأن أنابيلا انتقلت من دور المراقب إلى دور المشارك. وفي هذا السياق، تعد الحركة وسيلة للتعبير ومؤشرًا على أن أنابيلا تشعر بالثقة والأمان. إن مهارة الاستكشاف الحركي تعد من الجوانب الأساسية لنمو

الأطفال الصغار: «فالأطفال بطبيعتهم مرتبطون بصورة وثيقة بنظامهم الحركي. حيث يستكشفون بيئتهم من خلال الحركة والفعل» (لايفرز، 1998: 78).

بعد أن قامت أنابيلا بالقفز، مدت يدها لداريل في محاولة منها لمساعدته. من الممكن أن تشعر أنابيلا بشعور الإنجاز والفخر بفضل قدرتها على الإقدام على المخاطر والقفز من علٍ. وفي هذا الإطار لا يرتبط فعل القفز بالجانب البدني وحسب، بل يسهم في النمو الانفعالي والاجتماعي كذلك: «رغم ارتباط الحركة في مناحٍ كثيرة بالجانب البدني، إلا أنها مهمة كذلك للنمو الاجتماعي/ الانفعالي (العاطفي) والإدراكي» (وانج Wang، 2004: 34).

النبذة الرابعة

تفقد أنابيلا (إلى اليسار) توازنها في حفرة الطين فتضع يدها برفق على ظهر ميجان لتحافظ على توازنها. تبتسم الطفلتان بدفء لبعضهما البعض. يدلف داريل ببطء إلى حفرة الطين. يسير بالحفرة لفترة وجيزة قبل أن يخرج منها في جهد. تقوم ميجان بالتقافز في حماس مسببة تطاير الرذاذ وهي تصيح في سعادة. تضحك ميجان وأنابيلا على بعضهما البعض. تستند أنابيلا على جدار حفرة الطين وهي تشاهد ميجان، بينما يجلس داريل على حافة الحفرة. ينظر إلى أسفل ويمد قدميه فيها ثم يقفز فيها ثانية. «اخرج الآن. اخرج الآن. اخرج الآن. اخرج الآن». (هكذا تصيح ميجان بصورة متكررة). تخرج ميجان وأنابيلا من الحفرة تاركتين داريل وحده.



صورة 2.5: تفقد أنابيلا (إلى اليسار) توازنها في حفرة الطين فتضع يدها برفق على ظهر ميجان لتحافظ على توازنها.

يؤكد كار Carr وكلاكستون Claxton (2004) على أن الغرض الأساسي لعملية التعليم، خاصة في المراحل العمرية المبكرة، هو تنمية العادات العقلية الإيجابية أو سمات للتعلم. إن التفاعل الحادث بين أنابيلا وميجان يمكن أن يعد دليلًا على واحدة من تلك العادات العقلية، تلك السمة من سمات التعلم التي يطلق عليها كار وكلاكستون (2004) اسم «التبادل».

يمكن تبين سمة التبادل (كار، 2004) في النبذة رقم 4، وذلك من خلال تبادل الابتسامات والضحكات ونبرة الصوت وتقبل كل طفل لوجود الطفل الآخر والتواصل البدني. إن نبرة صوت ميجان مرحة خفيفة موسيقية. وإنني لمندهش من ذلك التفاعل المتبادل بين الأطفال المتسم بالود والمراعاة. من الممكن أن يكون التقارب المكاني بين أنابيلا وميجان سببًا في نشوب خلاف. ومع ذلك فإن يد أنابيلا الموضوعة على ظهر ميجان هي رمز لمدى الانفتاح والود المتبادل الذي تتسم به علاقتهما.

النبذة الخامسة

تبدو على داريل الرغبة في الخروج من حفرة الطين. تتحرك أنابيلا لتواجه داريل وتمد يديها صوبه. يتجاهل داريل دعوتها تلك من خلال فرك يديه ببعضهما البعض والنظر من جانب لآخر. تتراجع أنابيلا قليلًا لكنها تقرر التقدم ومد يديها إليه مرة ثانية. هذه المرة يقبل داريل مساعدتها وبالفعل تسحبه خارج الحفرة. يقف الاثنان إلى جوار بعضهما البعض لفترة بسيطة يحدقان في حفرة الطين. ينظر داريل نحوي ثم ينظر إلى أنابيلا وعلى وجهه ترتسم ابتسامة عريضة. تبادله أنابيلا الابتسام.

التفسير

تصر أنابيلا على عرضها للدعم والصداقة. وهي تبدي قدرًا من المرونة حيال رفض داريل المبدئي وتصمم على مد يديها نحوه مرة ثانية. لا تيأس أنابيلا من داريل وتعافت بسرعة من «رفضه» المبدئي. يرى كار وكلاكستون (2002) أن «المرونة» تعد من سمات التعلم الأساسية.

هناك إحساس متنام بالود (ليفرز، 2005) في النبذة الرابعة. لقد مر داريل وأنابيلا بمشاعر متباينة. في البداية كان داريل وأنابيلا غير واثقين من كيفية تواصلهما مع بعضهما البعض. أقدم داريل وأنابيلا على المخاطرة ومدا يديهما لبعضهما البعض. بعد هذا الموقف اتسمت أفعالهما وتفاعلاتهما بالتوافق، وهو ما يشير لوجود إحساس بالارتباط بين بعضهما البعض وبين بيئتهما.

النبذة السادسة

ظلت ميجان تتفقد حفرة الطين لفترة من الوقت. كانت تراقب الطين والمياه المتلألئة بالأسفل. كانت تقفز في الحفرة فاردة ذراعيها وساقيها. انعكست صورة جسدها للحظة على سطح البركة، وكان شعرها المتطاير يعكس السعادة والبهجة النابعتين من قفزتها. كان داريل وأنابيلا يشاهدانها ويظهران تفاعلهما معها من خلال ضحكاتهما.

التفسير

بين باروت Parrott (1997) كيف تعمل الأنشطة البدنية، مثل السباحة والقفز والتدحرج واللعب مع الآخرين، على تحسين النمو الاجتماعي والعاطفي للأطفال الرضع والأطفال فيما قبل سن المدرسة. إن جانب الأداء الخاص باللعب والمتعة المتمثلة في قدرتهم على استخدام أجسادهم كلها أثر بالتأكيد على الأطفال الثلاثة. إن الحركة ذاتها مصدر للسعادة والمتعة لكثير من الأطفال الصغار، كما تعد جانبًا أساسيًّا من جوانب نمو الأطفال الصغار (ديفيز Davies، 1995). لم تعتمد فكرة الحركة البدنية الواردة بهذه النبذات على مفهوم الإتقان الحركي. إن هذه النبذات تبين لنا كيف يمكن تمكين الأطفال من التحرك بحرية في المساحات التي تتاح لهم فيها فرصة الاستكشاف النشط للعناصر الطبيعية.

(ميلز، 2007)

في هذه «النبذات» رسم لنا ميلز (2007) صورة مفصلة عن هؤلاء الأطفال. ومن خلال تخطيطه الحريص الحساس للمنطقة الخارجية أعطى الأطفال قدرًا كبيرًا من الوقت والمساحة التي يحتاجونها للقيام بعمليات الاستكشاف. ومن خلال تحليلاته وتفسيراته، والتي ربطها بالدراسات السابقة، تمكن من التطرق لموضوعات مثل حاجة الطفل لعلاقات ارتباط وثيقة، ومغزى الدور المهم الذي يلعبه الراعي الأساسي. لقد لاحظ ميلز تأثير العلاقات التي يكونها الأطفال بين بعضهم البعض، وكيف يمكنها أن تشكل طرقًا يتعرف الأطفال من خلالها على جوانب المنهج والبيئة المحيطة بهم كذلك. في هذا المثال كانت البيئة هي المنطقة الطينية الخارجية، بيد أن نفس المبادئ يمكن أن تنطبق على البيئة الداخلية. تذكرنا دراسة ميلز مرة أخرى بالحاجة إلى إحاطة الطفل بالأشياء المألوفة لديه كما اقترح توماس (2002)، مع التقديم التدريجي للعناصر غير المألوفة. إن الشيء المدهش الذي يمكن تبينه عبر كل «النبذات» هو ذلك الإحساس بأن الأطفال هم من يقودون عملية التعلم، حيث كان التعلم نابعًا من احتياجاتهم، ولم تكن هناك نتائج محددة مسبقًا يتم دفع الأطفال لتحقيقها. إن دور الممارس في هذا المثال هو ما يشار إليه بأنه «التفكير المشترك المعزز» (سيراج-بلاتشفورد Siraj-Blatchford وآخرون، 2002). بعبارة أخرى، كان الممارس يساعد الأطفال على تنمية تفكيرهم الإبداعي والنقدي بصورة تدريجية، وذلك من خلال دعمهم وتشجيعهم على متابعة اهتماماتهم. إن «النبذات» قصيرة إلى حدٍّ ما، لكن التحليل والتفسير هو ما ساعد ميلز على تقييم عملية التعلم. حين يتمكن الممارسون من عمل ملاحظات تفصيلية عن الأطفال بهذه الصورة، يكون من الممكن وضع المعلومات الناتجة ضمن أي إطار عمل من أجل توضيح تقدم الأطفال عبر كافة مناحي التعلم. إن قدرة الأطفال على العودة إلى منطقة اللعب الطينية على مدار عدد من الأيام تتماشى مع التفكير السائد في دور الحضانة في ريجيو إيميليا (أبوت وناتبراون، 2001).

النقطة الأهم هنا هي تلك المهارة التي يتمتع بها الممارس ذو الكفاءة العالية القادر على تفهم احتياجات الأطفال الصغار. إن مثل هذا الممارس يكون قادرًا على إعداد والتخطيط بحرص لبيئة تساعد على التعلم، وتدعم سلامة الطفل واهتماماته ومستوى مشاركته (ليفرز، 1998). من خلال التسجيل الحريص وتحليل الملاحظات المأخوذة عن الأطفال يستطيع الممارس تكوين آراء سليمة مستنيرة بخصوص مقدار تقدم كل طفل على حدة، وهذا أهم بكثير من، بل ويغني

عن، قوائم التحقق الموحدة التي لن يؤدي استخدامها إلا إلى التسفيه من عمق وقيمه ما استكشفه الأطفال.

ما هو التخطيط من أجل التعلم؟

> تجلس الطفلة البالغة من العمر ثلاثة أعوام على ضفة النهر. تلمس أصابع قدميها المياه الجارية برفق. تشاهد الحشرات وهي تجوب سطح الماء، وتحدق في تركيز في سمكة صغيرة تسبح قرب قدميها. تواصل الطفلة الصغيرة المراقبة بصبر على مدار نحو العشرين دقيقة. لا أحد يعرف فيم تفكر، لكن لا شك في أن دراستها الصبورة للبيئة المحيطة بها تشغل كيانها كله. لا أحد يخبرها أن تدرس المياه والحياة البرية حولها، لا أحد يطلب منها الجلوس في سكون، وأن تصمت وتراقب. إن اهتمامها نابع من فضول طبيعي غريزي حيال العالم من حولها.
>
> (ناتبراون، 2006: 3)

يجب على العاملين برعاية الأطفال في السن المبكرة أن يكونوا واعين على الدوام لحقيقة أن كل طفل صغير قادر على أن يكون مراقبًا صبورًا، خاصة حين يُمنح الوقت والمساحة الكافيين لعمل ذلك. ومثلما جلست الطفلة الصغيرة على ضفة النهر تراقب عن كثب ما يدور حولها، يستطيع الأطفال الصغار، على سبيل المثال، أن يستكشفوا الأفكار العلمية ويتعلموا المفاهيم الرياضية ويطوروا لغتهم أثناء انخراطهم في العديد من الخبرات المختلفة في المواقف التي تجري في المنزل أو في المجتمع، إضافة إلى الخبرات المصممة خصيصًا لتوفير هذا التعلم في دور الحضانة الخاصة بالأطفال الصغار. إنهم بحاجة للرعاية المتواصلة التي من شأنها تمكينهم من تكرار عملية استكشاف الأشياء والأصوات والمساحات وغيرها ضمن بيئات آمنة مألوفة. إن التخطيط الحريص للتعلم الهادف يتضمن اتخاذ قرارات طويلة المدى حيال ما يجب أن يكون موجودًا على مدى فترات زمنية طويلة، وقرارات أخرى تلقائية قصيرة المدى، مبنية على ملاحظة الأطفال، تخص ما ينبغي تقديمه لهم في جلسة بعينها أو عبر فترة قصيرة من الوقت.

نحن نرى أن عملية التخطيط تضم ما هو أكثر بكثير من مجرد إكمال الوثائق المكتوبة الخاصة

باختيار المعدات وأماكنها، وتفاصيل العمل مع كل طفل من الأطفال فيما يخص أوجه تعلمه. من وجهة نظرنا تهدف عملية التخطيط إلى معرفة الأطفال وفهمهم، وجعل كل حدث ذا معنى بالنسبة لهم، تمامًا مثلما تهدف إلى تحقيق قدر أكبر من الإنجاز في جوانب التعلم والنمو. وهذا النوع من التخطيط يحتاج لمعرفة عميقة، ليس فقط بنمو الطفل بوجه عام، بل بنمو كل طفل على وجه الخصوص.

في المثال التالي قام الراعي الأساسي بالتفكير بتمعن في كيفية تحقيق رغبات الأسرة المتمثلة في الاحتفال بعيد الميلاد الأول لطفلها. إن هذا المثال، الذي قد يبدو من الوهلة الأولى بسيطًا وخاليًا من الأحداث المهمة، يوضح لنا عددًا من العناصر الخاصة بعملية التخطيط التي سبقت احتفال عيد الميلاد، والتي جعلت هذا الاحتفال أمرًا خاصًّا بالطفل ومقبولًا من جانب بقية الأطفال.

«إنك تبدو على خير حال»، كان هذا ما قاله كريج وهو يمد يديه ليرفع أشاك، أحد الأطفال الذين يعتني بهم، استجابة ليدي الطفل الممدودتين. وبينما كان أشاك يرتاح في سكون على كتف كريج، كان كريج يقرأ كتيب التواصل الخاص بأشاك. كان كريج قد تعرف بالفعل على العادات والتقاليد الخاصة بأسرة أشاك، وكان يعرف أن أشاك لن يحتفل هذا الأسبوع بعيد ميلاده الأول وحسب، بل وبقصة شعره الأولى كذلك، وذلك وفقًا لتقاليد الثقافة التي تنتمي إليها أسرته. كما أرادت الأسرة أيضًا أن يحتفل أشاك بعيد ميلاده الأول بين زملائه في الحضانة، وعرّفت كريج برغبتها في إحضار كعكة عيد الميلاد إلى دار الحضانة كي يتناولها أشاك مع زملائه. في وقت لاحق من هذا اليوم قام كريج بإيقاد الشموع على الكعكة كما هو متفق عليه مع آباء الأطفال الآخرين، وغنى الممارسون أغنية «عيد ميلاد سعيد» لأشاك، وجلس الأطفال يصفقون ويلوحون مع الموسيقى. بعد أن ساعد أشاك على أن يطفئ الشموع، قام كريج بتقطيع الكعكة، ثم قام بلف القطعة الخاصة بكل طفل. بعدها قام بإخراج تلك الوريقات الصغيرة التي كتبت فيها والدة أشاك مكونات الكعكة وألصقها على كل قطعة. بعد ذلك ترك ملحوظة مكتوبة في حقيبة كل طفل يُعلم فيها والديه بوجود قطعة من كعكة عيد ميلاد أشاك في وعاء محكم الغلق في الحقيبة.

إن دور الراعي الأساسي في هذا المثال دور محوري، ليس فقط من ناحية العمل مع الطفل، بل مع الأسرة كلها. لقد أظهر كريج تفهمه لأشاك وأسرته، وأيضًا للأطفال الآخرين الموجودين في مجموعته. كما أنه استعان بمجموعة من المبادئ أثناء تخطيطه للحدث حتى يناسب جميع الأطفال. حيث استشار جميع الأسر بخصوص رأيهم في الاحتفال بعيد ميلاد أشاك الأول، كما أظهر تقديره بالمغزى من وراء قصة الشعر الأولى لأشاك، مما عزز من ثقة الطفل بنفسه. ومن خلال تعريف آباء جميع الأطفال بمكونات الكعكة، حرص كريج على ترك قرار إطعام الأطفال من هذه الكعكة من عدمه في يد كل أسرة، الأمر الذي يعني مشاركتهم في عملية اتخاذ القرار حيال الرعاية التي يتلقاها خارج المنزل. كما أن قرار كريج بتقديم قطع الكعكة للآباء كي يأخذوها للمنزل تغلب على القضايا المتعلقة بالاحتياجات والتفضيلات الغذائية. لقد عمل كريج بجد من أجل خلق علاقة قائمة على الأمانة بينه وبين الأسر التي يقوم على رعاية أطفالها.

ربما يوضح لنا هذا المثال غير المعتاد على عملية التخطيط ماهية عملية التخطيط، والتي تتضمن درجة عالية من المعرفة بالأطفال وحياتهم وثقافاتهم وتفضيلاتهم، وكيفية جعلهم يستفيدون من كل حدث يمر بهم.

كيفية التخطيط على نحو فعال للأطفال الرضع والصغار

يبدأ التخطيط الفعال للأطفال الرضع والصغار بالقرارات الخاصة بما هو متاح، وما يحدث على الدوام. تعد الرعاية اليومية المقدمة للأطفال من الأمور «الثابتة» المهمة في دار رعاية الأطفال الصغار. لا بد من توافر عنصر الثبات في الأشياء التي يراها الأطفال حين يدخلون دار الرعاية في بداية كل يوم. إن الأطفال يكونون أكثر قدرة على الاستفادة من الخبرات الجديدة عليهم والمشاركة فيها حين يكونون محاطين بالعديد من الأشياء المألوفة. إن بمقدور الأطفال الصغار العيش والتعلم بصورة طبيعية حين لا يكونون مقيدين بمخاوف على غرار أين يجدون الأشخاص أو الأشياء، وأين يذهبون، ومن سيساعدهم وغيرها من الأمور. إن الأطفال الرضع والصغار بحاجة للتأكد من أن بعض الأشياء ستظل على حالها كل يوم، على سبيل المثال أن لون طلاء الحائط سيظل كما هو، وأن نفس القصة أو الكتاب الذي قُرئ عليهم اليوم سيظل

موجودًا غدًا. إنهم بحاجة لأن يظلوا قادرين على إيجاد الأشياء المألوفة لديهم في نفس الأماكن التي يتوقعون وجودهم بها، كما أنهم بحاجة للتيقن من أنهم إذا استمتعوا بشيء ما اليوم فسوف يجدونه غدًا إذا احتاجوه، وبهذا ينمو لديهم الثبات في التفكير والفعل. مثال على هذا النوع من الثبات في المواد ذلك المنهج التدريسي الذي تم تطويره في ريجيو إيميليا، حيث تظل بعض الأشياء ثابتة ومتوقعة بينما يتم إدخال اهتمامات جديدة من وقت لآخر من أجل إضافة أبعاد جديدة لعمليتي التعلم والاستكشاف (أبوت وناتبراون، 2001، إدواردز Edwards وآخرون، 1993، مالاجوزي Malaguzzi، 1993أ).

لقد كانت قضية إضفاء معنى هادف لعملية التعلم محل التركيز الأساسي لكثير من المعلمين الذين وضعوا أسس تعليم الأطفال في سن مبكرة بالشكل المعروف عليه اليوم. من الممكن أن تساعد المعرفة بنمو الأطفال ونظريات التعلم الممارسين على خلق بيئات تعلم، والعمل بطرق تساعد الأطفال الصغار على بذل الجهد والتحلي بالجد والمثابرة حين يواجهون موقفًا من مواقف التعلم يرونه صعبًا.

بدات إنديا، البالغة من العمر 16 شهرًا، في الذهاب لدار الحضانة منذ أن كان عمرها ثمانية أشهر. كانت والدتها، وهي أم عزباء، تأتي بها للحضانة يومي الثلاثاء والخميس من كل أسبوع حتى تتمكن من القيام بعملها كبائعة للصحف بدوام جزئي. كانت إنديا فتاة خجولة متحفظة، وكان الراعي الأساسي المسؤول عنها، أندريا، تعلم أن إنديا تفضل أن تأخذ وقتها كي تعتاد على جو الحضانة يوم الثلاثاء، بعد أن تكون قد غابت عنها لمدة أربعة أيام كاملة. لاحظت أندريا أن إنديا بدأت تظهر ثقة متزايدة في بيئتها، خاصة في أيام الخميس من كل أسبوع.

يوم الاثنين، وبعد قضاء صباح مليء بالعمل في حجرة الأطفال، قررت واحدة من الممارسين أن تغير شكل الحجرة، فأزالت لوح الرسم ووضعت مكانه حوضًا من الماء. قضى الأطفال، الذين كان معظمهم يأتي لدار الحضانة طوال أيام الأسبوع، فترة الظهيرة في استكشاف خواص الماء، بل وقام واحد أو اثنان منهما بغمر أنفسهما في الماء بصورة كلية! لكن يوم الثلاثاء حين وصلت إنديا، بدأت تشعر بعدم الراحة، وزاد التصاقها بأندريا ورفضت

أن تتناول طعام الإفطار وظلت تحدق في حوض الماء. سألت ميلي، واحدة من الممارسين الموجودين بالحجرة، إنديا عما إذا كانت ترغب في اللعب في الماء فهزت إنديا رأسها بالنفي بكل حدة. شعرت أندريا بالحيرة من سلوك إنديا وبدأت في تهدئتها وهما تجلسان معًا في ركن الكتب تتصفحان مجموعة من الصور الخاصة بحجرة الأطفال. فجأة أشرق وجه إنديا حين انتقلت أندريا إلى صفحة بها صور لأطفال يرسمون على لوح الرسم. قالت أدريا لميلي: «أعتقد أن إنديا غاضبة بسبب عدم وجود لوح الرسم». ردت عليها ميلي قائلة: «لكنها لا تقترب منه مطلقًا، فهي معتادة على مشاهدة الأطفال الآخرين وهم يستخدمونه وحسب». أجابتها أندريا وهي تخرج ملف الملاحظات الخاص بإنديا: «وهذه هي المشكلة بالضبط. لقد سلبناها حق الاختيار. في الأسبوع الماضي سجلت ملاحظة عن كيفية استمتاع إنديا بمشاهدة بوبي وهو يرسم باللون الأحمر، وكيف أنها قبل ذهابها للمنزل قامت بتمرير أصابعها على العلامات الحمراء التي كان قد رسمها على الورق. لم يكن اللون قد جف تمامًا بعد، مما تسبب في ترك بقايا من اللون الأحمر على أصابعها. هي تحب بوبي، وربما كانت إنديا لتجرب الرسم بنفسها هذا الأسبوع». بدت ميلي غير متفهمة لما تعنيه أندريا.

يوم الخميس كان لوح الرسم قد أعيد إلى موقعه المعتاد، وتم نقل حوض الماء إلى موضع آخر مناسب بالحجرة. كانت إنديا تبكي حين وصلت الدار، لكنها توقفت عن البكاء حين رأت أندريا، ثم ابتسمت حين رأت بوبي وهو يقف أمام لوح الرسم واللون الأحمر يغطي يديه.

بعد ذلك بعدة أسابيع التقطت أندريا مجموعة من الصور لإنديا كي تضعها في ملفها. كانت إنديا قد بدأت في عمل بعض العلامات باللون الأحمر على الورق. إن إنديا وحدها هي من تعرف متى تكون مستعدة لاستكشاف الألوان الأخرى. لكن في الوقت الحالي كانت أندريا تعرف أن دورها الأساسي هو توفير عاملي الثبات والتمكين في البيئة التي تتواجد بها إنديا، التي تحتاج بدورها للوقت كي تحدد متى تكون مستعدة للاستكشاف. عملت أندريا مع زملائها على توفير الدعم للأطفال الذين يحضرون للدار طوال أيام الأسبوع، كما يخططون لهم العديد من الفرص التي تتحدى وتساند اهتماماتهم وذلك بما يتوافق مع نموهم وتطورهم المتواصلين.

في هذا المثال، يستخدم الممارسون خبراتهم مع الأطفال من أجل الوفاء باحتياجاتهم. لا ريب أن الأطفال الذين يأتون لدار الحضانة كل يوم سيكونون أكثر ألفة بالبيئة المحيطة بهم، ومن المرجح أن يحتاجوا من الممارسين أن يخططوا لهم قدرًا أكبر من التنويع بهدف دعم انخراطهم الهادف في البيئة ومساعدتهم على التعلم. قد يكون من الصعب أحيانًا على الممارسين أن يحققوا التوازن المطلوب بحيث يقدمون للأطفال فرصًا تعليمية تكون مناسبة للجميع، وفي نفس الوقت داعمة للاحتياجات الخاصة بكل طفل على حدة. في هذا المثال لم تقم ميلي عن عمد بتجاهل أو التغافل عن احتياجات إنديا، كل ما في الأمر أنها لم تتفهمها. لم تعتقد ميلي أن اختيار إنديا لمشاهدة الأطفال وهم يرسمون في عدة مواقف سابقة كان أمرًا ذا أهمية، حيث كانت تظن أن إنديا لم تكن تحب الرسم، وقد فوجئت من رد فعل إنديا حيال غياب لوح الرسم. أما أندريا، الراعي الأساسي لإنديا، فقد كانت تعرف إنديا وتعرف ما تحب وتعرف شخصيتها. وقد استنتجت مما حدث أن إزالة لوح الرسم كان بمنزلة إزالة لشيء تحبه إنديا. لعبت إنديا دورًا محوريًّا في تعريف زميلتها بحقيقة الموقف. إن معرفتها وملاحظاتها المأخوذة عن إنديا (كما رأينا في دراسة ميلز)، وعلاقتها مع أقرانها، مكنت أندريا من تفهم سبب رد فعل إنديا. كان من السهل أن يتم التغافل عن غضب إنديا وإرجاعه إلى أشياء مثل عدم حضورها المنتظم لدار الحضانة. لكن رغم كون هذا من العوامل المساعدة إلا أنه لم يكن كافيًا وحده لتبرير ما حدث. لكن حين تم جمع كافة المعلومات ووضعها في أماكنها السليمة اكتملت لدينا الصورة. إن احترام الأطفال و«أصواتهم» هو جزء مهم من رعايتهم، لكن الاستماع إلى و«سماع» صوت «كل» الأطفال بحق يتطلب وجود أعلى مستويات المهارة من البالغين المتمتعين بالحساسية والتجاوب (بيدج، 2006).

أوردت جونستون Johnston (2005) في دراستها التي كان عنوانها «Who benefits from baby signing?» دراسة حالة عن طفلين يبلغان من العمر ثمانية أشهر يذهبان لإحدى دور الحضانة في المملكة المتحدة بصورة يومية. لقد بينت كيف أن استخدام لغة الإشارة كوسيلة للتواصل مع الأطفال الصغار يعزز من قدرة الأطفال على أن يكون لهم «صوت» وأن يختاروا كيفية قضاء يومهم في دار الحضانة. فبمقدورهم طلب الطعام والشراب، بل والمطالبة بتغيير حفاظاتهم. ولا يمكن لهذا أن يحدث إلا إذا كان الأطفال الرضع والصغار محل احترام، ويحظون

بالتشجيع من قبل ممارسين متجاوبين مؤهلين على قدر كبير من المعرفة. كانت الأخلاقيات محل اهتمام كبير من قبل جونستون، مثلما كان الحال في دراسة وايلينج Wailing، حيث كانت حريصة أشد الحرص على اتباع ممارسات تتسم بالاحترام أثناء إجرائها الدراسة.

> **حين نعلم الطفل لغة الإشارة، من المهم أن تكون الكلمة التي نعلمها له ذات معنى. على سبيل المثال، إذا كنت ستعلم الطفل أن الإشارة الخاصة بطلب اللبن، من الحتمي أن تقدم له بعض اللبن عند قيامه بالإشارة، وإلا سيصير مشوشًا مرتبكًا ولن يعرف معنى الإشارة. وبمجرد تعلم الطفل الإشارة سيكون قادرًا على أن يخبرك أنه يريد بعض اللبن ... بعض الأطفال يعبرون بصورة واضحة عن أنهم لا يحبون شخصًا بعينه، قد يكون هذا الشخص أحد الزوار أو أحد الآباء أو حتى أحد القائمين على رعاية الأطفال في حجرة أخرى.**
>
> **(جونستون، 2005: 30-4).**

في القصتين التاليتين يمكننا أن نرى كيف قامت جونستون بتسجيل مدى تقدم الأطفال. ومن خلال شرحها وتحليلها ستوضح لنا كيف أنهما صارا قادرين على التواصل مع الراعي الأساسي الخاص بهما وزيادة تعلمهما ومتعتهما. إن هذين المثالين يصفان لنا أنماط تناول الطعام والشراب الخاصة بالطفلين، وهذا الأمر تحديدًا هو مكمن روعة هذه الدراسة. فالأطفال في هذه الدار هم من يحددون سير يومهم، وليس البالغون، وهو ما يجعل هذه الدراسة مؤثرة للغاية.

قصة مارك

كانت الإشارة الأولى لمارك هي إشارة كلمة «لبن». كنت قد أخرجت زجاجة اللبن الخاصة به من الثلاجة وسألته: «هل تريد بعض اللبن يا مارك؟» ثم قمت بعمل الإشارة الخاصة بكلمة «لبن»، مثلما أفعل دائمًا. في هذه المناسبة بدأ مارك في محاكاة الإشارة، امتدحنا مارك، فشعر بالسرور وضحك.

رغم أننا نقوم بعمل العديد من الإشارات لمارك، ورغم أنه يشاهد ويركز بشدة، إلا أنه لم يلتقط بعد أيًا من هذه الإشارات. ومع ذلك فمارك يلعب بالأصوات، وبمقدوره محاكاة الكثير من الكلمات مثل «أهلًا» و«نمر» و«نملة». ونحن نقدم له الإشارات الخاصة بهذه الكلمات كذلك.

بعد أن انتهى مارك من طعام العشاء سألته: «هل انتهيت يا مارك؟» ثم عرضت عليه إشارة كلمة «انتهيت». ضحك مارك ولوح بيديه في الهواء، كانت محاولة مارك رائعة، فامتدحناه كثيرًا رغم أنه لم يكمل الحركة حتى نهايتها بصورة صحيحة.

بمجرد وصول مارك لدار الحضانة هذا الصباح قام بعمل الإشارة الخاصة بكلمة «اللبن»، سألت والدته عما إذا كان قد تناول أي لبن منذ الصباح، فأوضحت لي والدته أنه لم يتناول أي لبن بعد، وأنها قد أحضرت معها زجاجة إضافية. قمت بتدفئة بعض اللبن لمارك وجلسنا معًا، شرب مارك زجاجة اللبن كلها وقمت باحتضانه. لقد استطاع مارك أن يعرِّفني باحتياجه للبن هذا الصباح.

حين كان مارك يحاول أن يضرب أحد زملائه أو بعض الممارسين كنا نقول له «كلا من فضلك» ونقوم بعمل إشارة كلمة «كلا». كان مارك يتوقف على الفور؛ لأنه فهم معنى كلمة «كلا» والإشارة الخاصة بها، رغم عدم قدرته على أدائها بعد.

إن مارك قادر على محاكاة إشارة كلمة «مشروب»، وهو غالبًا ما يقوم بالإشارة أثناء تناوله الطعام، وأحيانًا ما يقوم بعملها أثناء اللعب. إن المشروبات متاحة للأطفال على مدار اليوم، وليس فقط حين يطلبها الأطفال.

بينما كانت الممارسة بام تساعد مارك على تناول عشائه سألته: «هل تريد المزيد من الطعام يا مارك؟» ثم قامت بعمل الإشارة الخاصة بكلمة «المزيد». رفع مارك يديه وقام بعمل الإشارة بنجاح، ثم بدأ في التصفيق؛ لأنه كان فخورًا بنفسه. بإمكان مارك الآن القيام بهذه الإشارة بكل إتقان. عرض أحد الأطفال الآخرين على مارك أن يشاركه في أكل الزبيب، وبمجرد أن تناول مارك واحدة قام بعمل الإشارة الخاصة بكلمة «المزيد».

كنت أري مارك الإشارة الخاصة بكلمة «أبي»، لأن والده هو من اعتاد أن يأتي لاصطحابه من الدار. تمكن مارك من القيام بالإشارة ونطق الكلمة. قام مارك بعمل الإشارة عدة مرات، وكان يقوم بها حين يصل والده. بعد أن أتقن مارك إشارة كلمة «أبي» قمنا بعرض الإشارة الخاصة بكلمة «أمي» عليه. تمكن مارك من القيام بإشارة مقاربة للغاية من الإشارة الصحيحة.

سألت مارك: «أين العصفور؟» ثم قمت بعمل الإشارة الخاصة بكلمة «عصفور». اصطحبت مارك نحو البوابة وفتحت الباب حتى يتمكن من رؤية الحديقة. كان أحد العصافير واقفًا على الأرض العشبية فقلت كلمة «عصفور». كان مارك مسرورًا بهذا للغاية، وفي مرة أخرى شاهدته وهو يجلس على الأرض إلى جوار البوابة ويقوم بعمل إشارة كلمة «عصفور»، حيث كان قد رأى عصفورًا بالخارج، فذهبت نحوه وقلت كلمة «عصفور». شعر مارك بالسعادة البالغة ووقف إلى جوار البوابة وهو يضحك ويقوم بعمل إشارة كلمة «عصفور».

مشى مارك صوب الحمام وقام بعمل إشارة كلمة «تغيير». كنت أريد أن أعرف ما إذا كان مارك قد ربط بين الكلمة وبين الحمام نفسه أم أنه كان بالفعل بحاجة لتغيير حفاظته. لذا سألته: «هل تريد تغيير حفاظتك؟» رفع مارك يديه حتى يتسنى لي أن أضعه على فوطة تغيير الحفاظات، وبالفعل قمت بتغيير الحفاظ له.

قصة سارة

سارة طفلة سعيدة للغاية، وهي تأتي لدار الحضانة كل يوم. وقد بدأت الذهاب لدار الحضانة وهي في عمر خمسة أشهر. تتمتع سارة بعلاقات قوية للغاية مع كل الممارسين الموجودين في حجرتها. تحب سارة اللعب المتسم بالفوضى، مثل اللعب بالرمال وبالمواد اللزجة والجيلي والماء والطلاء. حين لا تسير الأمور على هوى سارة تُحبط بشدة وتلقي بنفسها إلى الوراء في غضب. على وجه العموم تستمتع سارة بأغلب الأنشطة المقدمة لها هنا،

فهي تحب التواصل مع البالغين الموجودين بالحجرة، كما تقضي قدرًا كبيرًا من الوقت مع الأطفال الآخرين. تضحك سارة على ما يفعله الأطفال الآخرون، وتحب مقابلة الأشخاص الجدد بدرجة كبيرة، إن إحساسها بالانتماء وثقة الممارسين بها كبيرة للغاية لدرجة أنها مستعدة للمبادرة بالذهاب للغرباء ومعانقتهم، إن سارة طفلة محبوبة للغاية.

كانت سارة جالسة تلعب على سجادة اللعب حين قامت بعمل أولى إشاراتها، حيث نظرت نحوي وقامت بعمل إشارة كلمة «لبن». كنت مندهشة لأنها لم تكن قد قامت بأية إشارات بعد، ولم تكن معتادة على تناول اللبن في هذا الوقت. لكن لكي يكون استخدام لغة الإشارة ناجحًا، من المهم للغاية أن نقدم للأطفال الأشياء التي يرغبونها متى أرادوا ذلك؛ لذا كان علي التجاوب مع طلبها حتى أمنحها إحساسًا بالقدرة والاختيار. ذهبت لتدفئة بعض اللبن لسارة وجلسنا سويًّا. تحب سارة أن تمسك الزجاجة بنفسها، وبعد أن شربت سارة زجاجة اللبن جلسنا معًا وقمت بحملها واحتضانها. بعد ذلك بدأت سارة تدفعني بعيدًا عنها في إشارة واضحة لرغبتها في النزول، وبالفعل قمت بإعادتها إلى السجادة إلى جوار أصدقائها وقدمت لها بعض الألعاب.

صارت سارة معتادة على استخدام إشارة كلمة «لبن». في موقف آخر، وبينما كانت سارة تلعب بإحدى اللعب، قامت بعمل إشارة كلمة «لبن» لنفسها. سألتها الممارسة إريكا قائلة: «هل تريدين بعض اللبن يا سارة؟» وهي تقوم بعمل إشارة كلمة «لبن». جلست سارة وقامت بتكرار إشارة كلمة «لبن». حملت إريكا سارة التي واصلت عمل الإشارة إلى أن صار اللبن دافئًا وصالـحًا للشرب. جلست إريكا وسارة على أحد الكراسي الكبيرة المريحة بينما كانت سارة تشرب اللبن.

أثناء تناول الغداء اليوم، قدمت لسارة بعض الطعام بالملعقة، تناولته سارة وهي تشعر بالفرح الشديد. ربما أحبت الطعام وربما كانت جوعانة للغاية. لذا سألتها: «هل تريدين المزيد يا سارة؟» وقبل أن أعطيها ملعقة الطعام قمت بعمل إشارة كلمة «المزيد». ركزت سارة على حركة يداي بدرجة كبيرة وضمت يديها وحاولت محاكاة الإشارة. لم تستطع

سارة محاكاة الإشارة بدقة وقامت بضم يديها معًا والتصفيق. واصلت عمل إشارة كلمة «المزيد» لسارة طوال فترة الغداء، ثم هنأتها وامتدحتها على المحاولات التي بذلتها.

كنا نحاول إطعام سارة طعام الإفطار هذا الصباح لكنها رفضته، ثم قامت بعمل إشارة كلمة «لبن»؛ لذا أحضرنا لها بعض اللبن، وبالفعل شربته. من الواضح أن سارة قادرة على التواصل باستخدام هذه الإشارة الآن، فهي تعرف متى تريد شرب اللبن، وإذا قدمناه لها قبل أن تكون راغبة فيه فإنها ترفضه.

قمت بوضع سارة على فوطة تغيير الحفاظات كي أغير لها حفاظها المتسخ. ظلت سارة تلقي بنفسها للخلف في إحباط. قلت لها: «كلا من فضلك يا سارة»، ثم قمت بعمل إشارة كلمة «كلا». توقفت سارة عما كانت تفعل على الفور، فقدمت لها لعبة كي تلعب بها، وبينما كانت ترفع يديها لالتقاط اللعبة قامت بمحاكاة إشارة كلمة «كلا». بعد أن غيرت لها الحفاظ قلت لها: «أحسنت» ثم عانقتها قبل أن أضعها على الأرض. في مناسبات قليلة أخرى حدثت مواقف مشابهة، وفي كل مرة كانت سارة تتوقف وتكرر إشارة كلمة «كلا». كما تحاكي سارة هذه الإشارة حين تضرب أو تجذب أحد أصدقائها، حيث تتوقف ثم تقوم بتكرار الإشارة لنا.

تركز سارة بدرجة كبيرة علينا حين نقوم بعمل إشارة كلمة «المزيد»، حيث صارت قادرة على إغلاق قبضتها ودراسة الحركة جيدًا قبل أن تقوم بأدائها بالفعل. كانت سارة فخورة للغاية وكانت تبتسم ابتسامة عريضة، كما تلقت قدرًا كبيرًا من المديح كذلك. والآن صارت سارة تقوم بهذه الإشارة بصورة متكررة أثناء تناولها الطعام.

في إحدى المرات كنا نقوم بالرسم جميعًا، وكان الأطفال، الذين لم يكونوا يرتدون سوى حفاظاتهم، يستمتعون بالأمر للغاية. لكن الورقة تمزقت؛ لذا قمت برفعها وقامت عضوة الفريق إريكا بوضع واحدة جديدة، وبينما كنت خارجة من الحجرة حاملة الصورة صرخت سارة وقامت بعمل إشارة كلمة «المزيد». وضعنا المزيد من الورق وواصل الأطفال هذا النشاط.

سألت سارة: «هل تريدين بعض اللبن يا سارة؟» لم تكرر سارة الإشارة لكنها زحفت صوب الكرسي الكبير المريح وانتظرتني أن أنضم إليها حاملة الزجاجة.

لم تتقن سارة إلى الآن الإشارة الخاصة بكلمة «تغيير»، وحين أسألها: «هل تريدين تغيير الحفاظ يا سارة؟» وأقوم بعمل إشارة التغيير، تتجه سارة زحفًا إلى الحمام وترفع ذراعيها نحوي كي أرفعها وأضعها على فوطة التغيير.

سألت سارة عما إذا كانت تريد أن تشرب شيئًا ما وقمت بعمل إشارة كلمة «مشروب»، أشارت صوب الكأس، فناولتها إياه وبدأت تشرب منه. التقطت سارة الإشارة وصارت تطلب «مشروبًا» كلما رغبت في ذلك.

عند وصول طعام الغداء دائمًا ما أسأل الأطفال: «هل تريدون أن تتناولوا الطعام يا أطفال؟» ثم أريهم الإشارة الخاصة بكلمة «طعام». سارة الآن قادرة على أداء تلك الإشارة، بل وقامت بربطها بعربة الطعام، وبمجرد أن ترى عربة الطعام صارت تؤدي الإشارة.

حين يبدأ الأطفال في رفض الطعام أو النظر بعيدًا نقوم بعمل إشارة كلمة «انتهيت». صارت سارة الآن قادرة على أن تعرفنا أنها «انتهت» من تناول غدائها من خلال القيام بهذه الإشارة، كما أنها تقوم بإعطائنا الزجاجة حين تفرغ من شرب اللبن الموجود فيها ثم تقوم بعمل إشارة كلمة «انتهيت».

نظرًا للحساسية الفائقة التي تجري بها جونستون دراساتها والمصداقية التي نقلت بها ما حدث بصورة طبيعية في دار الحضانة، ربما لا يعد من قبيل المفاجأة أن ظهرت الفقرة التالية تحت عنوان «مساعدة الأطفال على الإنجاز والاستمتاع بما يفعلونه» في تقرير التفتيش الذي قام به مكتب المعايير التربوية:

> **كانت هناك الكثير من الابتسامات والضحكات والقهقهة بينما كان العاملون يلاعبون الأطفال ويتحدثون معهم، وكان الأطفال سعداء على الدوام لرؤية الرعاة الأساسيين العاملين معهم، وكان الواحد منهم يسارع بفتح ذراعيه**

للشخص القائم على رعايته كي يرفعه عن الأرض ... لدى الأطفال فرص ممتازة لاستكشاف منتجات طبيعية وذلك حين يقومون باستكشاف محتويات سلال الكنوز ومنطقة اللعب المنشط للحواس. إنهم ينظرون لأنفسهم في المرايا، ويستمتعون برؤية أجراس الرياح اللامعة، ويقومون بحماس بدق الأجراس، وحين يقفزون في المياه يستمتعون بالرذاذ ثم يشعرون بملمس الصخور الملساء والخشنة ... إنهم يستخدمون قدرًا كبيرًا من الطلاء حين يقومون بالتلوين ... يستخدم العاملون تدريبهم بصورة جيدة من أجل توفير فرص تتسم بالإثارة والمتعة للأطفال، مثل مساعدة الأطفال الذين لا يستطيعون التحدث على التواصل من خلال الإشارات حين يشعرون بالجوع أو حين ينتهي الطعام الذي أمامهم أو حين يحتاجون لتغيير حفاظاتهم أو حين يرون عصفورًا.

(مكتب المعايير التربوية، 2008)

التخطيط لعمليات انتقال إيجابية

عند التفكير في عمليات الانتقال بالنسبة للأطفال، من الطبيعي أن يتداعى للذهن بصورة مباشرة عملية دخول المدرسة بوصفها من أكبر النقلات في حياة أي طفل. بيد أن عملية الانتقال تتجاوز مجرد الانتقال البدني، ويرى البعض أنه بحلول وقت دخول الطفل إلى المدرسة سيكون قد مر بالفعل بالعديد من عمليات الإنتقال. توجد على الأقل سبع مراحل انتقالية يمر بها أغلب الأطفال:

1- من عنبر الولادة إلى المنزل.

2- من المنزل لدار الحضانة/ منزل الراعية.

3- من حجرة الأطفال الرضع إلى حجرة الأطفال الصغار.

4- من حجرة/ دار حضانة الأطفال الصغار إلى تلك الخاصة بمرحلة التأسيس.

5- من دار حضانة التأسيس/ الروضة إلى المدرسة الابتدائية.

6- من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية.

7- من المدرسة الثانوية إلى الكلية/ الجامعة/ العمل.

(مكتب الخدمات الاستشارية بكنت 2007)

ومع ذلك حتى في اليوم «الطبيعي» قد يمر الطفل الرضيع أو الصغير بأكثر من عملية انتقال بدنية، على سبيل المثال:

المنزل ← منزل الراعية ← الحضانة ← منزل الراعية ← المنزل

إننا لسنا مطالبين فقط بالتفكير في عدد عمليات الانتقال التي سيمر بها الطفل، بل يجب معرفة عدد «الأشخاص» الذين سيتواصل معهم الطفل أثناء اليوم أو الأسبوع. وهذا يتطلب، مجددًا، وجود علاقات ارتباط وثيقة وتبادل محترم للمعلومات كمكون أساسي لعملية رعاية الطفل الصغير؛ وذلك من أجل ضمان عاملي الثبات والاستمرارية. كيف يستطيع البالغ القائم على رعاية الطفل بناء صورة لشخصية الطفل كي يبين إنجازاته؟ تقترح ديفيد وآخرون (2003) البنود التالية كمثال على عمق المعرفة والفهم المطلوب تواجدهما لدى كل من يعمل برعاية الأطفال الصغار.

يجب أن يكون الممارسون قادرين على:

- **فهم علاقة الارتباط، وأهمية أن يكون الطفل مرتبطًا بعلاقة خاصة بشخص واحد على الأقل من المقربين إليه؛ وذلك حتى يتمتع الطفل بالمرونة.**
- **التعرف على جوانب نمو الأطفال.**
- **توفير فرص الاستكشاف واللعب في بيئة آمنة ـ حيث إن حركة الأطفال وتنقلاتهم تعد من المتطلبات المهمة للنمو.**
- **معرفة معلومات بشأن نمو المخ وأهمية «التغذية» (أي الغذاء الصحي ـ سواء على صورة طعام أو على صورة محفزات بدنية ونفسية).**

- مساعدة الآباء على إدراك أن السلوكيات الحميمة مثل المضايقة والاستثارة وأسماء التدليل والسلوك المتفرد هي أشياء ضرورية، وأن نمو الأطفال قد يبدو في بعض الأحيان عملية صعبة لأنهم يحاولون أن يصيروا أناسًا مستقلين ذوي إحساس متفرد بذواتهم.
- وضع قواعد معقولة تتناسب وإيقاع الأطفال وتعطي شكلًا للحياة.
- إدراك أن الآباء، مثلهم مثل الأطفال، بحاجة للدعم.
- إدراك وجود أي حالات إساءة أو إهمال للأطفال وأن يستشيروا زملاءهم بشأنها.
- معرفة المتطلبات الإضافية لرعاية الأطفال الرضع والصغار من ذوي الاحتياجات الخاصة، وأن يخططوا لحصول هؤلاء الأطفال، بالمعنيين الفلسفي والعملي للكلمة، على خبرات وفرص مشابهة لتلك المتاحة لأقرانهم.
- مساعدة المجتمعات المحلية على إدراك أهمية التفاعلات والخبرات الإيجابية في السنوات الثلاث الأولى من العمر لكافة مناحي النمو، بما فيها نمو المخ، وكذلك للاستمتاع بالوقت الحالي.
- الحصول على التعليم والتدريب اللازمين من أجل الوفاء بمتطلبات دورهم المهم.

المصدر: ديفيد وآخرون، 2003: 9-10

على الممارسين التفكير فيما يحتاجون لمعرفته بشأن الأطفال الرضع والصغار. من أجل تقديم الدعم لهم ومساعدتهم على تحقيق عمليات انتقال سلسة، سواء على المستوى اليومي أو الأسبوعي أو الشهري أو أثناء مرحلة تعليمية رسمية. على سبيل المثال:

- كيف تستطيع الراعية الأساسية الجديدة المسؤولة عن جيني التأكد من أنها تفهم سلوك جيني المتفرد في أوقات النوم؟

- هل سيتمكن ويليام من أخذ دوره في اللعب بالجرار، وهل سيتفهم الراعي الأساسي الجديد المسؤول عنه اهتمامه بمخطط الحركة الدائرية وعدم حبه لمخطط التطويق؟
- هل سيتفهم الراعي الأساسي الجديد المسؤول عن مايكل أن مايكل لا يسيء التصرف حين يتذمر وقت الغداء إذا وضع الممارس صلصة مرق اللحم فوق البطاطس؟ هل سيدعم الراعي الأساسي الجديد الموجود في الحجرة الجديدة مايكل حين يعلم أنه يجب أن يضع الصلصة بنفسه إلى جوار الخضروات؟

لا يتعلق الأمر هنا بكون الأطفال «مزعجين» أو «صعبي المراس» أو «مدللين». على البالغين الموجودين في أي مؤسسة أن يخططوا لهذه المراحل الانتقالية بكل نزاهة وحساسية؛ وذلك من أجل ضمان تفهم السمات المتفردة الخاصة بكل طفل. من حق كل طفل أن تتم معاملته بكل احترام وتقدير بغض النظر عن عمره أو المرحلة التي هو بها أو المرحلة الانتقالية التي يمر بها، وهذا يمكن تحقيقه من خلال التفهم الحساس والالتزام والصبر. سيحتاج الممارسون للاعتماد على عمليات التوثيق وتسجيل الملاحظات التفصيلية الخاصة بالأطفال (بما في ذلك المناقشات التي تمت مع آباء الأطفال وملاحظاتهم والقصص والصور الخاصة بشخصية الأطفال/ تعلمهم) وذلك لمساعدتهم على إصدار أحكام مستنيرة، والتأكد من الحفاظ على صحة الأطفال النفسية، وضمان تقديم الدعم العاطفي لهم أثناء هذه المراحل الانتقالية. ومن المهم هنا الحفاظ على سير الأمور بالصورة الطبيعية المعتادة لكن مع الأخذ في الاعتبار الإيقاع والروتين الخاص بالطفل (وليس ذلك الخاص بالممارس أو المؤسسة). هذا ليس بالأمر السهل، بل إنه يتطلب قدرًا من التخطيط الحريص والتفكير والمرونة، إضافة إلى مناقشات مستمرة مع والدي الطفل وفي مناسبات عديدة مع الطفل ذاته.

لقد حرصت جونستون (2005) على أن تكون أصوات الأطفال في دار الحضانة مسموعة ومفهومة وذلك من خلال الاستجابة لطلب إحدى الأمهات التي أرادت أن يتعلم طفلها الإشارات الخاصة بالأطفال. تعلمت جونستون وغيرها من الممارسين تلك الإشارات ثم علموا الطفل بعضًا منها. لقد كان الأمر ناجحًا للغاية لدرجة أنها عرضت الأمر على الآباء الآخرين، وبالفعل استخدمت لغة الإشارة مع أطفالهم كذلك. وقد اتضح أن هذه بالفعل من

أقوى الوسائل التي يستطيع الأطفال بها توصيل احتياجاتهم ورغباتهم للممارسين ولبعضهم البعض. كتبت جونستون تقول:

> **بعد مناقشة الأمر مع أعضاء فريقنا وفريق الحجرة الأخرى (الأطفال من سن عام إلى عامين)، قررنا أن يتم تقديم هذا الأمر لكافة الأطفال الرضع والصغار الذين نقوم برعايتهم بصورة منتظمة. وفي غضون فترة بسيطة من الوقت صار عدد كبير من أطفالنا قادرين على تفهم الإشارات واستخدامها عند الحاجة. على سبيل المثال عند طلب المزيد من الطعام أو عند طلب اللبن بعد الاستيقاظ، إذا كان هذا الأمر جزءًا من روتينهم المعتاد.**
>
> **وحين ذهبت إلى الحجرة الأخرى وجدت أن الأطفال قادرون على استخدام لغة الإشارة بصورة طيبة، إلى جانب استخدامهم للغة المنطوقة لكل كلمة كذلك. لقد كانوا يستخدمون لغة الإشارة بصورة إيجابية للغاية، وكان بإمكاني رؤية الواحد منهم يقول بلغة الإشارة «كلا» حين يقوم طفل آخر بدفعه أو محاولة أخذ لعبة منه. ولقد أدركت للمرة الأولى أن هذا الأمر من شأنه أن يقلل من الإحباط لدى الأطفال الصغار الذين لا يزالون يتعلمون كيفية التحدث.**
>
> **(جونستون، 2005: 4)**

في هذا المثال استطاعت جونستون أن ترى بوضوح الكيفية التي يمكن أن يكون بها الأطفال الرضع والصغار شركاء في عملية التعلم الخاصة بهم. هذا أمر مهم في أي وقت، لكنه ربما يكون أكثر أهمية خلال الفترات الانتقالية. يقوم العديد من الممارسين المهرة ذوي الخبرة بالتخطيط لـ «زيارات» يقوم بها الطفل للحجرة المجاورة الخاصة بالأطفال الأكبر سنًّا والتي يستعد للانتقال إليها. ومن المهم هنا أن يدرك الممارس أن الطفل قد اكتفى، وأنه مستعد للعودة إلى الأشخاص والمكان المألوفين لديه. في حقيقة الأمر أحيانًا ما يكون الآباء الذين كوَّنوا علاقات وثيقة مع الراعي الأساسي المسؤول عن رعاية طفلهم، هم من يجدون صعوبة في عملية التغيير، بل وقد يرفضونه ويقاومونه. تحرص بعض دور الحضانة على أن يظل نفس الراعي الأساسي هو المسؤول عن الطفل في المراحل المختلفة التي يتنقل عبرها، لكن هذا ليس

بالأمر الشائع. ومع ذلك، حتى في الدور التي يتم فيها احترام منهج الراعي الأساسي، ويتم فيها الوصول إلى تفاهم مشترك، لا يزال من الممكن أن يلعب الممارس، الذي كان الراعي الأساسي «الأول» للطفل، دورًا داعمًا له.

كانت ديان تعرف أليس جيدًا، حيث كانت ترعاها كل يوم في الحضانة منذ أن كان عمرها ستة أسابيع لا أكثر. هي تتمتع بعلاقة طيبة للغاية مع والدي الطفلة، كما كانت محل احترام فريق حجرة الأطفال الرضع، وكتبت عنها المديرة في التقييم السنوي تصفها بأنها «مثال يُحتذى». كانت ديان مدركة أنه من الصعب عليها أن ترى «طفلتها» وهي تُنقل من حجرة الأطفال الرضع إلى حجرة الأطفال الصغار، لكنها كانت تعلم أن من الضروري أن تتعاون مع الراعية الأساسية الجديدة المسؤولة عن الطفلة من أجل تسهيل عملية الانتقال على الطفلة وعلى الأسرة كلها. كانت ديان تعمل بالتعاون مع المسؤولة الجديدة عن الطفلة، جوون. كانت أليس تشعر بالارتياح لوجودها في غرفة الأطفال الرضع، انتظرت ديان حتى صارت متيقنة من قدرة أليس على الابتعاد عنها إلى جانب التأكد من تحقيقها كافة متطلبات النمو المطلوبة. عادة ما كانت ديان تصطحب أليس لزيارة القسم الخاص بالأطفال الصغار. في البداية كانت تجلس معها، لكن تدريجيًّا بدأت تترك أليس برفقة جوون. كانت تحرص دائمًا أن تعطيها أليس «الإذن» بالمغادرة (والذي كان في المعتاد على شكل التلويح باليد أو قبلة عفوية). هذا الانتقال التدريجي سار بصورة جيدة وتزامن كذلك مع الانتقال الخاص بطفل آخر يدعى فيليكس، والذي تحبه أليس، والذي كان له نمط حضور مشابه لنمط أليس. وبعد استقرار أليس في حجرة الأطفال الصغار (وهو الأمر الذي سار بسلاسة من وجهة نظر الوالدين) واصلوا حوارهم المعتاد مع ديان كلما رأوها، وكانوا يتحدثون في العموم عن مدى تقدم أليس.

بعد ذلك بحوالي 14 شهرًا، وعند وصول ديان لدار الحضانة صبيحة أحد الأيام، جرت أليس نحوها واحتضنتها. احتضنتها ديان بدورها وربتت على شعرها وظلت تبتسم بينما كانت أليس تخبرها بخصوص حذائها الجديد. كان واضحًا أن ديان حافظت على علاقتها مع أليس وذلك بداية من أيامها الأولى في حجرة الرضع وعبر بقية المدة التي قضتها

في الدار. لقد استجابت بصورة طبيعية لأليس، كما كانت الطفلة الصغيرة تشعر بالأمان والثقة في رد فعل ديان حيالها والمتمثل في الابتسام والربت على شعرها، تمامًا كما كان يحدث حين كانت طفلة رضيعة. لقد استطاعت ديان الاستمرار في علاقتها بأليس لأنها تفهمت أولى المراحل الانتقالية التي مرت بها أليس وأعدتها لها، وكانت قادرة على الاستجابة لحاجة أليس في مواصلة العلاقة معها رغم أن ديان لم تعد بعد الراعي الأساسي المسؤول عنها. طُرحت هذه النقطة المهمة للنقاش في اجتماعات الفريق، وتم الاتفاق على أن يتم السماح لكل طفل بالعودة لبعض الوقت لرفقة الراعي الأساسي السابق وذلك في الأوقات التي يحددها الطفل. سهلت مديرة الدار من هذا الأمر من خلال طمأنة جميع الممارسين، بحيث لا يشعر الممارس الحالي بعدم الارتياح أو الارتباك حين يكون الطفل بحاجة لبالغ آخر أكثر ألفة يشاركه فرحته و/ أو حزنه.

أوضح استبيان حديث أجري بين الآباء أن هذا الأمر يعد من نقاط القوة التي تتمتع بها الدار، حيث يعمل على تعزيز «الجو الأسري» بالدار.

في هذا المثال يمكننا أن نرى كيف كانت ديان تشعر بالأمان منذ البداية حيال علاقتها مع أليس. وقد كانت على الدوام تتلقى التوكيد على قوة العلاقة من الطفلة ومن والديها، كما كانت تتمتع بعلاقة منفتحة أمينة معهم. كان هذا راجعًا في جزء منه إلى معرفة ديان وفهمها لاحتياجات الأطفال الصغار بصفة عامة، وكيف أنه من المهم التأكد من استعداد الطفل لعملية الانتقال من الناحية الانفعالية، وليس فقط من الناحيتين العقلية والبدنية. أشركت المديرة الفريق بأكمله في حوارات دورية عن أهمية علاقات الارتباط الوثيقة، وتناقش الجميع بانفتاح بشأن مميزات وعيوب شعور كل من الأطفال والبالغين بالراحة حيال علاقاتهم. كما تم أيضًا دعم العلاقات الجديدة أو غير المترسخة على يد البالغين الذين يعتبرون، وفق مفهوم الانتقال، أقل ألفة ومعرفة بالأطفال. ولأن الأطفال صاروا واثقين من قدرتهم على الرجوع إلى الشخص البالغ الذي يشعرون معه بالأمان، صاروا شاعرين بالأمن والراحة في «الإقدام على

المخاطر». تؤكد ديفيد وآخرون (2003) على أنه حين يتمتع الأطفال بعلاقات ارتباط وثيقة آمنة فإنهم يكونون أكثر فضولًا وثقة بالنفس ومثابرة وأكثر قوة على المستوى العاطفي:

> **أثناء السنوات المبكرة يكون دعم الأطفال الرضع والصغار من الأمور فائقة الأهمية، حيث يبدؤون رحلة استكشاف الذات منطلقين من قاعدة العلاقات الوثيقة التي تجمعهم مع والديهم والراعي الأساسي القائم على رعايتهم. يمكن تبين أولى بوادر الاستقلالية حين يقوم الطفل الرضيع أو الصغير باللعب والاستكشاف في إطار علاقة تجمعه بشخص بالغ قريب منه مهتم به مُراعٍ لاحتياجاته العاطفية. ولكي يصير الطفل قويًّا فهو بحاجة لبيئة داعمة يلعب فيها الراعي الأساسي المسؤول عنه دورًا أساسيًّا. يستطيع الراعي الأساسي من خلال تشجيع الطفل ودعم عملية اتخاذ القرار لديه وتوفير الفرص له أن يساعده على النمو من الناحية العاطفية والاستجابة للنجاحات والتحديات.**
>
> **(ديفيد وآخرون 2003: 34-5)**

خاتمة

من الممكن أن تتسم عمليات الانتقال بالصعوبة، بل وقد تكون مؤلمة، لكن من الممكن أن تكون مثيرة إيجابية، بحيث تفتح أمام الطفل آفاقًا جديدة. أوضحت لنا الأمثلة المذكورة في هذا الفصل كيف يمكن للممارسين تقديم الدعم للأطفال، ولأسرهم، ولبعضهم البعض. حين يتم تقديم الدعم والإشراف للممارسين من قبل مدراء الحضانات أو رؤساء المراكز بحيث يصيرون قادرين على التعامل مع مشاعرهم (إلفر وديرنلي، 2007) سيكون الممارسون قادرين على دعم بعضهم البعض بشكل أفضل. وحين ينفصل الأطفال الرضع أو الصغار عن آبائهم، ستساعد علاقات الارتباط الوثيقة التي يقيمونها مع واحد أو اثنين من الممارسين الموجودين بدار الحضانة على أن يصيروا أكثر مرونة وأكثر قدرة على التأقلم مع عملية الانتقال (جولدشميد وجاكسون، 2004). في بعض الأحيان في دور الحضانة الكبيرة، حين تكون هناك حاجة متواصلة لمراجعة معدلات الإشغال في كل مرحلة، قد يقع المدراء تحت إغراء توفير مساحات خالية للأسر الجديدة من خلال استعجال عملية نقل الأطفال الرضع أو الصغار

للحجرة أو المساحة التالية قبل أن يكونوا مستعدين لذلك. لكن يجب التحكم في عمليات الانتقال التي تتم بهذه الكيفية، حيث من الممكن أن تزيد عمليات الانتقال المتعجلة الناجمة عن نقص المساحات من مشاعر الخوف والقلق المصاحبة في الأحوال الطبيعية لعمليات الانتقال. إن عمليات الانتقال قدر لا فرار منه في حياتنا، والأطفال الصغار يمرون بالعديد من عمليات الانتقال في السنوات الأولى من عمرهم. إن مسؤولية الممارسين أن يتعرفوا على احتياجات الأطفال ويكونوا متيقظين للإشارات التي تصدر عنهم. ليس هذا بالأمر اليسير، لكن كما أوضحت لنا دراسة جونستون، فإن ترك الحرية للأطفال من الممكن أن يعود عليهم وعلى أسرهم وعلى الممارسين بفوائد جمة.

الفصل السادس

دراسات حالة عن الممارسات الفعالة

ملخص الفصل:

- مقدمة: كيف نجعل كل يوم فعالًا؟
- الاستقرار ـ تسهيل عملية الانتقال
- الشراكة مع الوالدين
- سلة الكنوز الحقيقية
- اللعب الواقعي المشجع على الاستكشاف
- استكشاف ما وراء سلة الكنوز
- «المناطق الدافئة»
- خاتمة

مقدمة: كيف نجعل كل يوم فعالًا؟

يعرض لنا هذا الفصل عددًا من الأمثلة الواقعية للممارسات الفعالة الموجودة في نطاق عريض من دور الرعاية؛ وذلك بهدف دعم وعي الممارسين وفهمهم وتفكيرهم بخصوص

مجال الخبرات التي يقدمونها بصورة دورية للأطفال دون سن الثالثة. توضح لنا الأمثلة كيف أن المعرفة التي يملكها الممارسون تساعدهم على تبني الممارسات السليمة كل يوم مع الأطفال الصغار، خاصة في الأيام الصعبة. معظم الدور لديها سياسات تسهل من عملية «استقرار» الطفل حين ينتقل لبيئة جديدة، لكن كم من هذه الدور لديها سياسات تخص عمليات الانتقال الأقل وضوحًا؟ لقد ناقشنا بالفعل أهمية الاستماع للأطفال، لكن كيف يستمع الممارسون للآباء؟ كيف بإمكانهم الدخول في موازنة علاقاتهم بالآباء في ظل طرق التربية المتنوعة التي يتبعها الآباء؟ إن هذا التعقيد الذي يتسم به دور الممارس هو السبب وراء احتياجنا لممارسين ذوي كفاءة عالية للعمل مع الأطفال الصغار، ولا يمكن في هذا الصدد الاعتداد فقط بالمؤهلات الأكاديمية، رغم أهميتها التي لا يختلف عليها اثنان.

يجب أن يكون الممارسون قادرين على إظهار فهمهم العميق الحساس لاحتياجات الأطفال الصغار واحتياجات أسرهم. لكن من الممكن أن يصير هذا الأمر عسيرًا على بعض الممارسين الذي يعجزون عن رؤية الصورة الكلية. على سبيل المثال:

تبدو ماري مطمئنة البال تمامًا وهي توصل رضيعها البالغ من العمر ستة أشهر المدعو ديلان إلى منزل راعيته ويندي. هي عادة ما تكون متعجلة، وفي بعض الأحيان تبدو لا مبالية إلى حدٍّ ما وتكتفي بوضع قبلة سريعة على وجهه قبل أن تتركه بين ذراعي ويندي. لكن هل نعلم ماهية مشاعر ماري الحقيقية؟ هل لديها خيار بشأن كونها أمًّا عاملة؟ هل تشعر بالتوتر من فكرة إظهار مشاعرها أمام راعية الطفل؟

تدون ماري العديد من المعلومات في كتيب التواصل الخاص بديلان؛ وذلك حتى تعلم ويندي ما كان ديلان يفعله حين يكون في المنزل، لكن ما نوع المعلومات التي تقدمها راعية الطفل في المقابل؟ إن ماري سعيدة بمعرفة الأمور «روتينية» مثل تناول ديلان غداءه المكون من البازلاء والبطاطس، وأنه قام بتغيير حفاظين، وغيرها من الأمور. لكن ما تود معرفته حقًّا هو ما يقوم به ديلان في حياته. كيف حاله طوال اليوم؟ ماذا يفعل أثناء يومه؟ هل هو سعيد؟ هل تساعده راعيته على التعلم؟ يبدو أنه لا يوجد وقت مطلقًا لمناقشة مثل هذه

الأمور، وهو الأمر الراجع في جزء منه إلى تعجل ماري في الذهاب لعملها في الصباح وكون ديلان متعبًا حين تأتي لاصطحابه في طريقها للمنزل. إن ماري لا تريد أن تظن أن ويندي تقوم بالتفتيش عليها ومراقبة ما تقوم به مع ديلان؛ لذا فهي تعزِّي نفسها بمعرفتها أن ويندي تحب ديلان كثيرًا فيما يبدو. إن ماري تلاحظ هذا الأمر حين تراها تبتسم له، لكن هل هذا أمر كافٍ؟ إن ما تريده ماري هو وجود تواصل أفضل مع ويندي بشأن الطفل الصغير، إنها بحاجة للإحساس بكيفية قضائه ليومه في دار الراعية. لكن كيف يمكنها إثارة هذا الموضوع مع ويندي دون المخاطرة بالتسبب في مضايقتها أو إثارة الشكوك لديها؟ تبدو ويندي غافلة عن احتياجات ماري، ومن الظاهر يبدو كل شيء على ما يرام. لذا اكتفت ماري بحواراتها العرضية مع ويندي حين تأتي لاصطحاب ديلان.

هذا مجرد واحد من أمثلة كثيرة لمواقف يرغب فيها الآباء في المزيد من «الإحساس» بما يفعله أطفالهم في يومهم، وعلاقاتهم بمن يقومون على رعايتهم. إن الوالدين هما أول معلمي الطفل وأكثرهم استمرارية (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008، هيئة التأهيل والمناهج، 2000) لكن بعض الآباء يشعرون في بعض الأحيان كما لو أنهم هم يحتاجون للحصول على قبول الممارسين. سيظل الآباء حريصين دومًا على التأكد من أن احتياجات أطفالهم ليست محل إهمال أو تجاهل، وبعض الآباء يقاومون رغبتهم في طرح الأسئلة أو معرفة المزيد من التفاصيل عن أطفالهم؛ لأنهم لا يريدون أن يتسببوا في «إحداث جلبة». ينبغي على الممارسين وضع هذا الأمر في اعتبارهم.

يطرح هذا الفصل الكيفية التي يمكن بها إضفاء مزيد من الفعالية على مختلف جوانب عملية رعاية الأطفال؛ وذلك من أجل صالح كافة الأطراف، خصوصًا الأطفال.

الاستقرار- تسهيل عملية الانتقال

يلفت كل من جولدشميد Goldschmied وجاكسون Jackson (1994) أنظارنا إلى المخاوف

التي يواجهها الأطفال والآباء عند حدوث عملية الفصل بينهم للمرة الأولى، كما يؤكدان على قدرة دور الرعاية على تمكين الأطفال من تحقيق الاستقرار التدريجي. تعد الزيارات الدورية وإتاحة الفرصة للطفل لقضاء بعض الوقت في التعرف على البالغين والأطفال الآخرين والبيئة الجديدة عليه من الإستراتيجيات التي قد تفيد في التخلص من القلق المصاحب للفترة السابقة على الانتقال الحتمي للطفل. كما أن الوالدين اللذين يسعيان لطلب النصيحة ومعرفة المعلومات بشأن ترتيبات عملية الرعاية وذلك قبل مولد الطفل، مع إدراج اسم طفلهما في قائمة الانتظار سيراودهما شعور مختلف حين يقترب الوقت الذي سيصير من المحتم عليهما فيه أن «يتركا» طفلهما.

عند وصولها لدى باب دار الحضانة الكبرى بينما ابنتها دورا البالغة من العمر أربعة أشهر تجلس مستكينة في مقعد الأطفال برفقة دميتها المحبوبة «باجلي ووجلي باني» (تلك الدمية التي صاحبتها منذ الميلاد، والتي منحتها الجدة ذلك الاسم الذي بدا جميلًا في البداية، لكنه يبدو الآن سخيفًا!) كانت مولي تفكر فيما إذا كان ينبغي عليها أن تطلق على دمية الأرنب تلك اسمًا آخر. فكرت في نفسها قائلة: «ماذا سيظنون؟» مشت مولي لما بدا لها مسافة أميال وهي حاملة طفلتها بإحدى ذراعيها بينما تتدلى من كتفها الأخرى حقيبة «الغيارات» الضخمة التي وضعت فيها كل شيء يمكن تخيله، ربما باستثناء حوض الاستحمام! كان عليها أن توقف سيارتها على مسافة بعيدة من الحضانة، ولم تستطع معرفة السبب الذي جعلها لم تنتبه لهذه المسافة الكبيرة بين ساحة انتظار السيارات وبين الدار نفسها حين أتت لإدراج اسم دورا في قائمة الانتظار، ربما كان السبب هو أنها لم تكن تحمل دورا في ذلك المقعد الضخم وقتئذٍ. تذكر مولي هذا اليوم جيدًا، كانت قد أجرت فحص الأشعة لتوها وكانت سعيدة للغاية. كان كل شيء على ما يرام، وبدت لها دار الحضانة مثالية، حيث كان بها كل ما كانت ترغبه. أعجبت ماري بالمديرة الشابة البشوشة، بل إنها علقت بإعجاب على البلوزة الحمراء التي كانت ترتديها. لقد رأت أن هذا هو أفضل مكان لطفلتها، وكانت واثقة من أن العمل لثلاثة أيام أسبوعيًا سيمنحها التوازن الذي كانت تحتاجه بين عملها في دار البلدية وقضاء الوقت مع طفلتها. كانت قد تحدثت مع أصدقائها وعائلتها بشأن

الوقت المناسب للعودة للعمل، وقد بدا لها أن أنسب وقت هو حين تبلغ طفلتها من العمر ستة أشهر، وكان بمقدورها تدبير احتياجاتها المالية حتى ذلك الوقت.

شقت مولي طريقها بين الرياح والمطر، وهي تتمنى أن لو كان معها زوجها ويليام. لم تكن دورا بالطفلة المزعجة، لكنها بكت بصورة تزيد عما كانت مولي تتوقعها. قالت كوليك، الزائرة الصحية، إن هذا أمر «طبيعي»، لكن مولي لم تكن تحتمل رؤية طفلتها وهي تتألم. وحين كانت دورا تضم ركبتيها نحو صدرها وهي تصرخ في ألم، لم يكن هناك ما يهدئها سوى أن تحملها مولي وتسير بها عبر أرجاء الغرفة وهي تدلك ظهرها وتغني لها بينما تستقر دمية الأرنب تحت خد دورا الأيسر. تمنت مولي لو كان بمقدورها البقاء معها بالمنزل إلى أن يصير عمرها تسعة أشهر. كانت دورا صغيرة للغاية، لكن لوسيندا، مديرة دار الحضانة، كانت من اقترحت على مولي أن تأتي بالطفلة إلى الدار حتى تعتاد عليها، وكي تقابل ريبيكا، الراعي الأساسي الخاص بها، قبل عدة أسابيع من عودة مولي إلى عملها.

فتحت لوسيندا الباب وبدت أصغر سنًا وأكثر جاذبية بكثير مقارنة بمولي بمظهرها الأشعث. حركت دورا قدميها في قوة فسقطت دمية الأرنب على الأرض دون أن يلحظ ذلك أحد. انحنت مولي كي ترفع الغطاء من على ابنتها، وبينما كانت تفعل ذلك رأت طفلًا صغيرًا يقف إلى جوارها. كان إليوت، البالغ من العمر عامين، في طريقه إلى الحمام، فأمسك بدمية الأرنب الخاصة بدورا وقال: «أرنوب، أنا أحب أرنوب، إن معي جوي» ثم رفع دمية قديمة لكانجارو. قالت لوسيندا: «إنه لا يذهب لأي مكان إلا ومعه جوي، أليس كذلك يا إليوت؟» ووضع إليوت الأرنب برفق إلى جوار دورا المستيقظة تمامًا الآن وقال: «باي باي أرنوب» ثم جرى نحو الحمام وهو يمسك دميته من أذنها ويجرجرها على الأرض خلفه.

اندهشت مولي لتلك الثقة والاعتداد بالذات التي يظهرهما ذلك الصبي الصغير، حيث بدا مطمئنًا بدرجة كبيرة. وقد عرفت لاحقًا أن إليوت اعتاد الذهاب إلى دار الحضانة وهو لا يزال رضيعًا هو الآخر. ذهبت مولي لمقابلة ريبيكا، الممارسة المفترض بها أن تكون الراعي الأساسي المسؤول عن دورا، وحدث تفاهم كبير بينهما. شرحت مولي موضوع «باجلي

ووجلي باني» لريبيكا، والتي لم تضحك أو تسخر مما تقول. لقد شعرت مولي من خلال لقائها بإليوت بالثقة، لدرجة أنه لم يعد يهمها اسم الدمية في حد ذاته، بل كان المهم هو أن تحتفظ دورا بها إلى جوارها. أوضحت مولي ما تحبه دورا وما لا تحبه بالتفصيل الشديد إلى جانب الطريقة التي تحب أن يتم حملها بها.

بعد حديث استمر حوالي ساعة، تخللها إطعام دورا واللعب معها، أدركت مولي أنها كفت عن الشعور بالتوتر، وأنها تستمتع بإخبار ريبيكا عما تحبه دورا. بدا على ريبيكا الاهتمام الصادق، وأوضحت لمولي كل التفاصيل الخاصة بدار الحضانة. بدأت مولي تشعر بالدموع تترقرق في عينيها حين أرتها ريبيكا المشجب والحجيرة الصغيرة الخاصين بدورا، وكان على كليهما صورة دورا التي كانت مولي قد أرفقتها بطلب التقديم. حين شعرت ريبيكا بتلك المشاعر المتضاربة المعتملة في نفس مولي اقترحت عليها أن تكتفي بهذا القدر اليوم. ابتسمت مولي بامتنان لريبيكا وهي تساعدها في جمع حاجيات دورا وتمشي معها صوب المدخل. حين رأتها لوسيندا ابتسمت في دفء وقالت لمولي: «أعرف أنه ليس بمقدور أي شخص أن يعدك لمثل هذا الأمر، أليس كذلك؟ ... بالتأكيد هناك مشاعر كثيرة تعتمل بداخلك». كانت مولي تعرف أن لوسيندا على حق. لقد كانت تشعر بالإرهاق من زيارتها التي استغرقت ساعتين، ولم تكن تعلم كم من الوقت ستحتاج، ناهيك عن دورا، حتى تتأقلم مع الوضع الجديد. ولم تستطع التركيز على موضوع عودتها للعمل. لكنها كانت تعلم يقينًا أنه تحت ذلك المظهر البراق للمكان ورداء لوسيندا الأنيق كان يكمن إحساس عميق بالاهتمام والاحترام نحو كل من الكبار والأطفال.

حين عاودت التفكر في الأمر بعد ظهيرة هذا اليوم، تفكرت بعمق في الكيفية التي كان الممارسون يتحدثون بها مع الأطفال في حجرة الأطفال الرضع. لم يبدُ أن هناك أي قدر من التظاهر في الأمر، لكن الزمن وحده كفيل بتبيان ذلك. في ذلك المساء حين وصل ويليام للمنزل وسأل مولي عن كيفية سير الأمر انفجرت مولي في البكاء وقد انتابها مزيج من مشاعر الارتياح والإرهاق والذنب والسعادة. رأت مولي أن لوسيندا كانت مديرة متمرسة،

تملك فهمًا عميقًا لاحتياجات الأطفال والكبار، لكن لم يكن بمقدور أي شخص إعداد مولي لما سينتابها من مشاعر.

بعد حوالي شهرين عادت مولي إلى عملها وتركت دورا في دار الحضانة، وقد بكت بشدة وهي في طريقها إلى السيارة. وقد ظلت تبكي كل يوم من أيام الأسبوع الأول. بعدها بعام، حين جاء وقت تغيير الحجرة الخاصة بدورا، بدأت مولي في الشعور بطيف المشاعر يعتمل بداخلها من جديد حين اقترحت عليها ريبيكا أن تمضي دورا بعض الوقت في حجرة الأطفال الصغار حتى تعتاد عليها ... حيث عملية الانتقال القادمة لدورا.

تحليل

في هذا المثال لم نلمس إلا قدرًا يسيرًا مما قد يشعر به الأطفال الرضع والصغار والأسر والممارسون. يرى كل من جولدشميد وجاكسون (1994) أن الفترة الأولى لعملية الانتقال قد تفرض متطلبات عديدة على الممارسين. كما أنه عند بناء علاقة مع الآباء فإن التفاصيل (الدقيقة غالبًا) هي التي تلعب الدور الأساسي. فمن المعتاد أن تقوم دور الحضانة، أو حتى راعيات الأطفال، بدعوة الآباء والأطفال في زيارات تعارف يكون الغرض منها مساعدة الآباء على تعويد أطفالهم على الوضع الجديد. إنه لمن المحال تقريبًا معرفة الفترة التي سيستغرقها الطفل أو أسرته للتعود على الوضع الجديد؛ وذلك لأن كل طفل وكل أسرة لها احتياجات متفردة. تقترح بعض دور الحضانة قيام الطفل بزيارتين أو ثلاث إلى الدار مع والديه حتى يشعر الوالدان بالثقة في ترك طفلهما لفترة قصيرة من الوقت (من عشر دقائق إلى الساعة) وذلك حسب ما يشعر به الطفل والوالدان. يتم زيادة وقت الانفصال عبر سلسلة من الزيارات إلى أن يترك الوالدان طفلهما على مدار جلسة الرعاية بأكملها. يمكن أن تكون هذه العملية مؤلمة لكل الأطراف المعنية بمن في ذلك الممارسون أنفسهم، الذين يجب عليهم إدارة الموقف بالصورة التي ترضي كافة الأطراف. في المثال السابق كانت المديرة تعلم أنه من المحال التنبؤ بكيفية سير زيارة التعارف. فبعض الآباء يجدون الأمر مؤلـمًا بدرجة كبيرة، وقد يقررون عدم إرسال أبنائهم لهذه

الدار من الأساس. فمثل هذه القرارات شخصية بدرجة كبيرة. والناس يتعاملون مع مواقف الافتراق والانفصال بصور متباينة، وينبغي وضع هذا الأمر في الاعتبار إلى جانب أمور أخرى مثل الثقافة التي تنتمي لها الأسرة، وموضع الطفل بين إخوته. ذات مرة كتبت إحدى الأمهات عن طفلتها الصغيرة، وكانت الأخت الصغرى لأربعة من الصبية الذكور، قائلة:

> **من فضلكم عاملوها برفق، لا تقسوا في الحكم عليها وسامحوها على أي غِلظة في سلوكها أو نوبات غضب تنتابها، فهيَ مجبرة على أن تقاتل حتى يُسمع صوتها، وهو ما يؤدي في بعض الأحيان إلى تصرفها على نحو قد يراه البعض أنه «يخلو من التهذيب». إنها طفلة مرحة نشيطة كثيرًا ما تتحدانا جميعًا، لكنها ابنتي وأنا أحبها!**

عند مقابلة هذه الأم قد يفترض المرء، بعد مرورها بتجربة الانفصال عن أطفالها الذكور لأربع مرات والتعرف على دار الحضانة بصُورة جيدة، أنها ستكون معتادة على فكرة الانفصال عن طفلتها. لكن رغم ظهورها بمظهر الشخص الواثق إلا أنها كانت تعلم أن طفلتها قد تظهر بعض السمات الشخصية التي قد لا تكون موضع إعجاب. يذكرنا جولدشميد وجاكسون (1994) بأن الآباء والممارسين سيراقبون ويقيمون بعضهم البعض. ومن الضروري ألا يقسو الممارسون في الحكم على الآباء أو ينتقدون عملية تنشئتهم لأطفالهم، خاصة في المرحلة المبكرة للتعارف التي يكون فيها الوالدان راغبين في أن يكون طفلهم محل إعجاب، بل وحب، من جانب الممارس.

إن كلمات الانتقال والثبات والاتساق (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008) هي ثلاث كلمات قد تبدو من الوهلة الأولى على النقيض من بعضها البعض. فـ«الانتقال» قائم على فكرة التغيير، بينما «الثبات» يعني إبقاء الأمور كما هي دون تغيير. إلا أن «الاتساق» يساعد الأطفال على تفهم عملية الانتقال. إن ترك الطفل مع أحد الممارسين للمرة الأولى لن يعني شيئًا بالضرورة للطفل، ذلك أنه سيكون وقتها منغمسًا في مشاعر الضياع والارتباك، منخرطًا في البكاء بسبب غياب الأشخاص الذين يعرفهم ويحبهم عن ناظريه، غير عالم ما إذا كان سيراهم مجددًا. وهنا تكون الكيفية التي يستجيب بها الممارس لجزع الطفل على قدر عظيم من الأهمية:

ما لم يكن هناك بديل عن الوالدين يعرفه الطفل ويستطيع إقامة علاقة معه، فقد يغرق في الاكتئاب ويرفض اللعب أو تناول الطعام ... وما أن نعرف حقيقة الوضع سنفهم على الفور أنه من وجهة نظر الطفل الصغير الذي لا يملك مفهوم الوقت بعد، تكون فترة الانفصال القصيرة من وجهة نظرنا نحن البالغين بمنزلة فقدان شخص محبوب لديه إلى الأبد. (جولدشميد وجاكسون 1994: 46)

من الممكن أن تسبب عملية الانفصال صعوبات أكثر للأطفال الذين عانوا من علاقات ارتباط تفتقر للأمان في الماضي أو الذين مروا بعمليات انفصال عديدة. قد يتجسد هذا الأمر في صور عديدة وقد تكون هناك حاجة لطلب المساعدة النفسية المتخصصة.

أفكار للتطبيق

- على الممارسين تطوير طرق للتواصل مع الآباء تساعدهم على الإحساس بأن صوتهم مسموع. عليهم الاستعانة بالخبرات المستقاة من الآباء الآخرين كي يجعلوا فترات وأوقات الانتقال تمر بصورة أيسر على كافة الأطراف المعنية.
- على الممارسين التفكير في إمكانية تطبيق سياسة خاصة بعملية الانتقال في الدار:
  - ما سيكون الغرض منها؟
  - كيف ستساعد على تنوير الآباء الجدد؟
  - كيف سيتم تحديثها؟
  - كيف ستساعد الممارسين على العمل مع الأسر والتخطيط لفترات الانتقال؟
  - كيف يمكن لمدراء الدور مساعدة الممارسين ودعمهم عبر مراحل عملية الانتقال الخاصة بأطفالهم؟
- كيف يمكن للآباء أن يدعموا بعضهم البعض؟ على الممارسين التفكير في إنشاء نظام «تعاون» بين الآباء الراغبين في مناقشة خبراتهم بصورة مباشرة-والمساعدة في تخفيف ثقل عملية الانتقال على الآباء الجدد ومصادقتهم أو حتى مساعدة الآباء الذين يعانون من صدمات بسبب عملية الاستقرار/ الانتقال.

قراءات مقترحة

Balaban, N. (2006) 'Easing the separation process for infants, toddlers, and families', *Young Children*, 61(1): 14-20.

Department for Education and Skills (2006) *Seamless Transition: Supporting Continuity in Young Peoples Learning*. London: DfES.

Dickins, M. (2004) *Listening to Young Disabled Children*, Listening as a Way of Life Series. London: National Childrens' Bureau.

Nutbrown, C and Clough, P. (2006) *Inclusion in the Early Years: Critical Analyses and Enabling Narratives*. London: Sage.

Rich, D. (2004) *Listening to Babies*. Listening as a Way of Life Series. London: National Childrens' Bureau.

الشراكة مع الوالدين

يعد العمل مع الآباء جزءًا أساسيًا ومهمًّا من دور راعية الطفل أو الممارس الموجود في دار الحضانة، بيد أن مفهوم الشراكة الحقيقية مع الوالدين قد يحمل صورًا مختلفة لمختلف الأسر. لقد تفكرنا في دور الشخص البالغ بوصفه «الراعي الأساسي» الخاص بالطفل (وزارة التعليم والمهارات، 2002أ، وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008، إلفر وآخرون، 2003) إضافة إلى العلاقة الوثيقة المعقدة ثلاثية الجوانب التي تجمع الطفل والوالدين والراعي الأساسي. كما أكدنا على أهمية العمل مع الطفل بما يتناسب وسياق الأسرة الثقافي: من حيث العرق والدين واللغة والأطر الأخلاقية وطرق التنشئة. لقد عملت السياسات، في الفترة الأخيرة، على تدعيم الممارسات بعدد من البرامج الخاصة بالآباء، على سبيل المثال قام مُعد برنامج «الآباء كشركاء في التعليم المبكر» (وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2007) الذي بدأ تنفيذه في أكتوبر من عام 2006، وبدأ في تقديم نتائجه في يناير من عام 2007، بدراسة السياسات المتبعة عبر المائة وخمسين قطاعًا الموجودة في إنجلترا. كان الغرض الرئيسي من ورائه هو دراسة أوضاع المشروعات القائمة بالفعل، وتعزيز الطرق التي يمكن من خلالها عمل شراكة حقيقية مع الآباء من أجل فائدة الأطفال. كان التركيز منصبًّا على جوانب النمو الشخصية والاجتماعية والانفعالية إلى جوانب التواصل واللغة والمعرفة. تعرف فريق المشروع

على المشروعات العديدة القائمة بالفعل، وأفاد بأن بعض تلك المشروعات كان مركزًا فقط على التواصل مع الآباء، وليس عمل شراكة حقيقية معهم.

بالنسبة لبعض الآباء (أمثال هؤلاء الذين لم يمروا بخبرات إيجابية لعملية الأبوة حين كانوا هم أنفسهم أطفالًا أو من يعيشون حياة فيها قدر من المشقة) يمكن أن تعد تربية الأطفال عملية صعبة مليئة بالتحديات. كما أن بعض الآباء يحملون قناعات معينة يرفضون التخلي عنها، حتى لو لم تكن في مصلحة أطفالهم. وقد يجد الممارسون أن محاولة الوفاء باحتياجات الطفل قد تتعارض مع رغبات والديه. على سبيل المثال، في المنزل قد تسمح الأم للطفل بأن ينام بينما يضع زجاجة اللبن في فمه، وتخشى أن يبكي طفلها كثيرًا إذا لم يسمحوا له في دار الحضانة بعمل نفس الشيء. لا توجد قوانين موحدة يمكن تطبيقها على كافة الأطفال، لكن مما لا خلاف عليه أن قواعد الصحة والسلامة تحتل الأولوية القصوى في كافة الأوقات، ويجب أن يوضح الممارسون أن مثل هذه الأفعال غير مقبولة على الإطلاق في دار الحضانة. موقف مثل هذا يجب التعامل معه بوضوح وحرص، ومن الممكن أن تتفق الأم والممارس على حل يتم تطبيقه في دار الحضانة. إن الوضوح والأمانة عاملان أساسيان في عملية التواصل مع الآباء، وكما أوضحنا من قبل فإن الممارس قد يحتاج لدعم من مدير الحضانة أو رئيس المركز كي يصل لحلول توافق عليها كافة الأطراف.

جاءت ليلي من جزء آخر من البلاد، وفي سن الثانية والنصف كان قد مضى على وجودها بدار الرعاية ستة أشهر، وكانت قد كونت علاقات راسخة مع الممارسين والأطفال الآخرين. بدا على ليتيشيا، والدة ليلي، الضيق الشديد حين أخبرتها المديرة أن الراعي الأساسي المسؤول عن ابنتها، واسمها ميلاني، كانت مريضة، وأن ابنتها ستوضع تحت رعاية زميلتها ساشا. كانت ليتيشيا متأخرة عن عملها؛ لذا فقد غادرت في عجالة، أما ساشا فقد كانت عرضت التقاط بعض الصور لليلي أثناء جلسة الرعاية حتى تعطيها للأم. وطيلة فترة الصباح استخدمت ساشا الكاميرا الرقمية لتصوير ليلي أثناء الوقت الذي تقضيه في دار الرعاية، حيث التقطت عدة صور لليلي وهي تمشي جارة خلفها بطانيتها الخضراء المفضلة لديها.

حين وصلت ليتيشيا لاصطحاب ليلي سعدت للغاية لحصولها على الصور الخاصة بابنتها. اعتذرت ليتيشيا لما أظهرته من مخاوف من قبل، وأوضحت لساشا أنه منذ أن بدأت ليلي الذهاب لدار الرعاية وهي معتمدة على الراعي الأساسي الخاص بها. كما قالت: إن موقفًا مشابهًا قد حدث في دار الرعاية التي كانت ليلي تذهب إليها قبل ذلك، لكن الممارسة الجديدة المسؤولة عنها لم تكن تعرف ليلي جيدًا ولم تكن تسمح لها باللعب ببطانيتها المفضلة لديها أثناء النهار. وقد أدى هذا الأمر لألم نفسي كبير لليلي، لدرجة أنها ظلت على مدار الثلاثة أسابيع التالية تتشبث بوالدتها وبطانيتها المفضلة في كل مرة كانت تأتي فيها لدار الرعاية.

في الأسبوع التالي قرأت ليتيشيا في دار الرعاية أنه جرى تعديل في دور الراعي الأساسي البديل، وتم تقديم شرح لكيفية عمل هذا الأسلوب في دار الرعاية الخاصة بليلي.

تحليل

في هذا المثال لم يتم إعطاء الأم أية تفاصيل بخصوص الراعي الأساسي البديل. وبسبب إحدى الخبرات السلبية السابقة، شعرت والدة ليلي بالضيق حين علمت بوجود تغيير في النظام الذي اعتادت عليه ابنتها. يعد قضاء الوقت للتعرف على الأسرة جيدًا (وعدم القيام بأية تخمينات) من العوامل المهمة للغاية إذا كان الأطفال قد وضعوا في السابق تحت رعاية إحدى الراعيات أو إحدى دور الحضانة. كانت ساشا ممارسة ذكية ماهرة، وقد تعرفت على مخاوف ليتيشيا. ورغم أنه لم يكن هناك وقتًا كافيًا للمناقشة عند توصيل الأم للطفلة لدار الرعاية، إلا أنها تمكنت من ملاحظة طباع ليلي ودعم خبرات اللعب الخاصة بها. ومن خلال التقاط بعض الصور للطفلة بالكاميرا استطاعت والدتها لاحقًا أن ترى بنفسها أن ساشا كانت بالفعل تعرف ليلي بصورة جيدة، وأنها في حقيقة الأمر من المقربين لها في دار الرعاية هذه. اطمأنت الأم وصارت على معرفة بأن ساشا (في غياب ميلاني) قادرة على توفير الأمان الذي تحتاجه ابنتها كي تلعب في سعادة.

أفكار للتطبيق

- لا يوجد بديل للتحدث وجهًا لوجه مع الآباء والتعرف عليهم بصورة وثيقة. إن استمارات التقديم لا تعطي سوى جزء بسيط من الصورة حين تنضم الأسر الجديدة للدار. ومن المهم التفكير في سبل متعددة للحصول على المعلومات. إن التحدث مع الأسر التي يرتاد أطفالها دار الحضانة منذ فترة طويلة هو أحد السبل التي من خلالها يمكن توقع احتياجات الأسر الجديدة، ومعرفة الكيفية التي يمكن بها جمع المعلومات المطلوبة من أجل بناء صورة أوفى عن الطفل. إن بعض المعلومات الأساسية يتم ذكرها في طلب التقديم، لكن المعلومات الإضافية (التفاصيل الدقيقة) يمكن أن تضيف قدرًا من العمق والفهم لموقف معين. قد لا يرغب الوالدان في الكشف عن بعض المعلومات، وغالبًا ما سيواصلون رغبتهم في إخفاء بعض المعلومات التي يظنون أن الممارسين قد يستخدمونها لإصدار أحكام ضدهم. لكن من الضروري وجود إحساس بالثقة المتبادلة. تقدم دور الرعاية فرصًا عديدة لقضاء الوقت والتحدث مع الآباء: جلسات صباحية غير رسمية لتناول القهوة، جلسات سريعة عند توصيل الأطفال، عضويات اللجان، البقاء لتناول طعام الإفطار أو لشرب الشاي مع الطفل، وغيرها. لا يرغب جميع الآباء في مثل هذه الأمور، وقد يفضل بعضهم الترتيبات المصطبغة بالصفة الرسمية أكثر مثل أمسيات الآباء والاستبيانات السنوية. من الممكن أن تعطي الزيارات المنزلية للممارسين فكرة عن حياة الأسرة، لكن لأنها تستغرق وقتًا طويلًا صار يُنظر إليها كنوع من الترف، ويتم تأجيلها إلى أن يصل الطفل لمرحلة الانتقال إلى المدرسة، حين تقوم مدرسة الفصل بزيارة لمنزل الطفل. من أجل تطوير أسلوب متكامل لتحسين الحوار مع الآباء، من المهم دومًا وضع الاحتياجات والرغبات المختلفة للأسر في الحسبان.

- يمكن أن يؤدي التواصل مع البالغين، بموافقة الوالدين، المشاركين في رعاية وتعليم الطفل الرضيع أو الصغير إلى إضفاء المعنى لحياة الأطفال الصغار. فمن الممكن توزيع عملية الرعاية على أساس دوري منتظم، على سبيل المثال من خلال ذهاب الطفل لدار الحضانة يومين أسبوعيًّا مع الذهاب لمنزل الراعية ثلاثة أيام. قد يساعد كتيب التواصل على توفير سجل متكامل عن أيام الطفل ورسم صورة كاملة عنه. من الممكن للصور

أن تساعد بدورها على تعزيز إحساس الانتماء لدى الطفل، وخلق رابط قوي بين المنزل ودار (دور) الرعاية.

قراءات مقترحة

Abbott, L. and Langston, A. (eds) (2006) *Parents Matter: Supporting the Birth to Three Matters Framework*. Maidenhead: Open University Press.

Garcia, J. (2005) *Joseph Garcia's complete Guide to Baby Singing*. London: Match media.

Nutbrown, C., Hannon, P. and Morgan, A. (2005) *Early Literacy Work with Families: Research, Policy and Practice*. London: Sage.

Whalley, M. (2001) *Involving Parents in their Children's Learning*. London: Paul Chapman Publishing.

سلة الكنوز الحقيقية

في هذا القسم سنناقش أهمية الحرص على متابعة اهتمامات الأطفال. تعد جولدشميد رائدة فكرة استخدام سلة مليئة بالأشياء المثيرة لاهتمام الأطفال الرضع؛ وذلك كي يستكشفوها وينقبوا بها. بدأت فكرة سلة الكنوز في الانتشار في بداية تسعينيات القرن العشرين في المملكة المتحدة. ففي فيلم Infants at Work (جولدشميد، 1987) قدمت جولدشميد فكرة استخدام سلة للكنوز مصممة خصيصًا للأطفال «القادرين على الجلوس، لكن غير القادرين على الزحف بعد». لقد ذكرت بالتحديد كيفية تصميم السلة ومحتوياتها، كما تحدثت بالتحديد، وهو الأمر الأكثر أهمية، عن دور البالغين. يركز هذا القسم، سلة الكنوز الحقيقية، على التعلم الذي يمكن تحقيقه في ظل الظروف التي صممتها جولدشميد (جولدشميد وهيوز، 1992). منذ ذلك الوقت قام الممارسون بتطوير أفكار متعددة خاصة بسلة الكنوز، وقاموا بتعديلها بحيث تقدم خبرات تعليمية مختلفة للأطفال الرضع والصغار. من وجهة نظر جولدشميد فإنه ينبغي على البالغ «أن يجلس بالقرب من الطفل، على مقعد مريح منخفض بحيث يستطيع التجاوب مع الطفل ودعمه أثناء اللعب. إن دور البالغ حيوي للغاية لدعم رغبة الطفل في التركيز والاستكشاف» (ناتبراون، 2006أ: 152).

عند العمل بسلال الكنوز من المهم أن يتفهم الجميع الغرض منها، إضافة إلى فهم دورهم أثناء الجلسة. ومن الأمور بالغة الأثر أن يستطيع الممارسون الوصول إلى فهم مشترك حيال الخبرات التعليمية المقدمة للطفل (بيدج، 2007).

بدأ جيمي الذهاب لدار الرعاية منذ أن كان عمره ثلاثة أشهر. كان يتمتع بعلاقة دافئة قوية مع فيليب، الراعي الأساسي الخاص به، والذي ارتبط به منذ سن مبكرة. أحيانًا ما كان فيليب، البالغ من العمر 19 سنة، يشعر بالخجل من التعامل مع البالغين، ولا يزال يشعر بالإحراج حين يضحك أصدقاؤه من اختياره لتلك الوظيفة. لكن فيليب كان عاقد العزم، وبالفعل بدأ في تكوين علاقات فعالة مع زملائه ومع الأطفال الموجودين في الدار. كان فيليب يحب التعامل مع الأطفال الأكبر سنًّا، وقد تعرف على والدة جيمي، وكان كثيرًا ما يتحدث معها عن طفلها الأكبر سايمون، وعن اسهاماته بكرة القدم والكريكيت. في سن السابعة لم يكن سايمون مستعدًّا لوصول أي طفل جديد، فيكفيه أخته الصغرى التي لديه بالفعل! تحدث فيليب مع سايمون عن إخوته وبدأ سايمون يظهر قدرًا من التفهم عند التحدث مع فيليب. حين ولد جيمي تم دعوة سايمون لتناول الشاي ورؤية الطفل، وقد عرض أن يقوم بمجالسة سايمون وجيسيكا وجيمي الصغير، بينما تأخذ أمهم قدرًا من الراحة.

كان فيليب يتعامل بكل تلقائية مع الأطفال كلهم، إنه لم يدعي كونه خبيرًا بأي شيء، ولم يكن بمقدوره الغناء جيدًا مثل زملائه، لكنه كان يتمتع برابطة طبيعية قوية مع الأطفال. وحين بدأ جيمي في الذهاب لدار الرعاية كان سايمون مستقرًّا في دراسته بالمدرسة، وكانت جيسيكا مستقرة مع الراعي الأساسي الخاص بها. كان من الطبيعي أن تطلب والدة جيمي من فيليب أن يكون الراعي الأساسي المسؤول عن طفلها. ورغم أن فيليب لم يعمل مع الأطفال الرضع من قبل، إلا أن معظم الأطفال الذين كان يرعاهم كانوا قد انتقلوا بالفعل إلى المدرسة، وعند مناقشة الموضوع مع المديرة بدا الأمر معقولًا. فمن ناحية التطور المهني الخاص بفيليب، واستجابة لطلب والدة جيمي، بدا هذا الأمر مناسبًا للجميع. لقد وصف الجميع جيمي بأنه «طفل مريح» ولم يستطع والداه تصديق تلك السهولة التي اتسمت بها عملية انتقاله إلى دار الرعاية.

في سن سبعة أشهر كان جيمي قد بدأ في الجلوس، وكان فيليب يدعمه بوضع وسائد خلفه، وهو الأمر الذي كان الطفل يستمتع به أثناء استكشافه للبيئة من حوله. اقترحت شاين، قائدة فريق العاملين بحجرة الأطفال الرضع، على فيليب أن يقدم لجيمي سلة الكنوز. لم ير فيليب طريقة استخدام هذه السلة من قبل، ولم يكن واثقًا مما ينبغي عليه عمله. وبسبب خجله من طلب النصيحة من الآخرين قام بوضع السلة من تلقاء نفسه أمام جيمي، لكن بعيدًا عن متناول يده. اختار فيليب بعض الأشياء منها وقدمها إلى جيمي. لم يبد على جيمي الاهتمام، بل ظل مثبتًا عينيه على مثقلة ثقيلة للورق مصنوعة من الزجاج. لم يلحظ أحد اهتمامه هذا إلى أن قامت شاين بالجلوس مع فيليب وتعريفه بالكيفية المُثلى لتقديم سلة لكنوز لجيمي؛ وذلك من أجل تعزيز اهتماماته وحس الاستكشاف لديه. كان فيليب مهتمًّا بعوامل الصحة والسلامة الخاصة بسلة الكنوز، واختار الأشياء التي اعتقد أنها «آمنة» وأعطاها لجيمي كي يلعب بها. كان فيليب يخشى من عدم موافقة والدة جيمي على بعض الأشياء؛ وذلك لكونها مهتمة للغاية بسلامة طفلها. تفهمت شاين مخاوف فيليب، وقررت أن هناك حاجة لطرح الأمر بشكل موسع. طلبت شاين من المديرة أن يقوم الممارسون بمشاهدة فيلم **Infants at Work** مرة ثانية أثناء الاجتماع القادم، حيث سيكون هذا الأمر بمنزلة جلسة تدريبية للممارسين الجدد أمثال فيليب، والذين كانوا حديثي العهد إلى حدٍّ ما بالدار. كما أن هذا الأمر سينعش ذاكرة الممارسين الأكثر خبرة؛ حيث سيذكرهم بكيفية تقديم مفهوم سلة الكنوز للآباء.

اقترحت شاين على فيليب أن يقوم بعمل لوحة تعريفية توضع في حجرة الأطفال الرضع تشرح للآباء قيمة سلة الكنوز، وكيفية تقييم المخاطر التي قد تصيب الأطفال جراء استخدامها، إضافة إلى إنشاء مكتبة استعارة تضم أشياء مثل فيلم **Infants at Work** من أجل تعزيز فهم الآباء والزملاء للدور الذي تلعبه سلة الكنوز. وإلى جانب تلك اللوحة أضاف فيليب صندوق اقتراحات يقوم من خلاله الآباء في سرية بإثارة أي موضوع يثير اهتمامهم أو طرح أي تساؤل بخصوص سلة الكنوز. للآباء الحق في أن يختاروا إما إخفاء شخصياتهم وأن يتم عرض السؤال والإجابة على لوحة العرض أو توجيه السؤال لممارس بعينه على أن تأتيهم الإجابة منه بصورة مباشرة.

تحليل

في هذا المثال كان من السهل على فيليب، استنادًا إلى معرفته بالأسرة وعلاقته الوثيقة بهم، أن يقوم بعمل افتراضات تخص كيفية تقديم سلة الكنوز لجيمي. ورغم أن فيليب يتسم بالخجل، وهو الأمر الذي حدَّ في بعض الأحيان من علاقاته بزملائه، إلا أنه دائمًا ما يضع مصلحة الأطفال أولًا. لقد تمكن من نقل مخاوف والدة جيمي بشأن كون بعض الأشياء في السلة غير آمنة، وهو ما قد يثير خوف الآباء والممارسين على حدٍّ سواء. « يجب التعامل مع حالات سوء التفاهم والقلق على سلامة الأطفال من خلال العمل في تعاون مع الآباء، والتأكد من احترام رغبات الأسرة وأية مخاوف قد تكون لديهم» (ناتبراون، 2006أ: 152). لحسن الحظ أدت شاين دورها كقائدة لفريق عمل حجرة الأطفال الرضع بكفاءة من خلال توجيه فيليب ومساعدته على التصرف بصورة سليمة.

أفكار للتطبيق

- كيف يعرف الممارسون الوقت المناسب لتقديم الأفكار الخاصة بسلة الكنوز إلى: (أ) الآباء؟ (ب) الأطفال الرضع؟
- كيف يمكن لمدير دار الرعاية التأكد من وجود «فهم مشترك» لدى الممارسين للأسس التي يقوم عليها مفهوم سلة الكنوز؟ ما هي الأبحاث التي يمكن عملها داخل دار الرعاية بخصوص كل من:

  (أ) الغرض من سلة الكنوز.

  (ب) خبرات التعلم والنمو المقدمة للأطفال.

  (ج) دور البالغين؟

قراءات مقترحة

Hughes, A. (2006). *Developing Play for the Under 3s: The Treasure Basket and Heuristic Play*. London: David Fulton.

Langston, A. and Abbott, L. (2007) *Playing to Learn: Developing High Quality Learning Experiences for Babies and Toddlers*. Maidenhead: Open University Press.

Manning-Morton, J. and Thorp, M. (2003) *Key Times for Play: The First Three Years*. Maidenhead: Open University Press.

اللعب الواقعي المشجع على الاستكشاف(1)

إن مصطلح اللعب «المشجع على الاستكشاف» أو «heuristic play» باللغة الإنجليزية يعود في أساسه لكلمة إغريقية هي «eurisko» والتي تعني «اكتشاف أو فهم الأشياء» (جولدشميد وهيوز، 1992). لقد دعت دراسات جولدشميد إلى لعب الأطفال بالأشياء المختلفة بصورة تشجع على الاستكشاف. وقد حملت لنا كتابات مثل: Heuristic Play with Objects (جولدشميد وهيوز، 1992) و People under Three: Young Children in Day Care (جولدشميد وجاكسون، 1994، 2004) روح وجهة نظر جولدشميد الخاصة باللعب المشجع على الاستكشاف على النحو المألوف للممارسين.

إن مفهوم اللعب المشجع على الاستكشاف ببساطة يعني تقديم عدد كبير من الأنواع المختلفة من الأشياء والأوعية للأطفال، بحيث يسمح لهم باللعب بها بحرية ودون أي تدخل من البالغين. يتم تقديم هذه الأشياء لمدة محددة من الوقت وفي ظل بيئة مؤمّنة. (جولدشميد وجاكسون، 2004: 128). تدعو جولدشميد لتوفير جلسات اللعب هذه للأطفال في العام الثاني من عمرهم، مع التشديد على أهمية توفير عدد كبير من المواد؛ وذلك حتى يتم إشباع رغبة الطفل في التقصي والاستكشاف.

إن الدراسات التي أجريت في دور الحضانة ومنازل الراعيات تؤكد على أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين عام وعامين يحصلون على أقل قدر من الاهتمام، كما يعتبرون من وجهة نظر مقدمي الرعاية أصعب مجموعة عمرية

(1) تم نشر نسخة معدلة من هذا الفصل في Nursery World: Page, J. (2007) Heuristic play', Nursery World, 107 (4074): 15-18.

يتم الاعتناء بها ... حيث يُنظر إليهم على أنهم مزعجون، فاقدو الاهتمام بألعاب الأطفال الرضع، وفي نفس الوقت لا يزالون صغارًا على الانخراط في النشاطات المقدمة للأطفال الأكبر سنًّا ... إن العام الثاني في حياة الطفل يشهد نموًّا وتطورًا سريعًا، لكن ما لم يتم التخطيط بعناية من أجل الوفاء باحتياجات الأطفال في هذا السن، يمكن أن تتحول الخبرات التي يمر بها الأطفال، خاصة في دور الرعاية، إلى خبرات سلبية معيقة.

(جولدشميد وجاكسون، 2004: 111)

ومثلما هو الحال مع سلة الكنوز، يقوم مفهوم اللعب المشجع على الاستكشاف على فكرة تقديم أكبر عدد ممكن من المواد الطبيعية، أو الأشياء المصنوعة من المواد الطبيعية، بدلًا من المنتجات المصنعة. وللتأكد من تقديم خبرة ذات نوعية جيدة للأطفال، من المهم أن يتم توفير العديد من المواد المستثيرة للحواس، وأن يكون عددها كافيًا لكل الأطفال حتى يستخدموها خلال جلسة اللعب. يجب التفكير بحرص عند تجميع وتخزين وترتيب مواد اللعب. كما يجب أن يراعي الممارسون أمورًا مثل نوع وحجم والخصائص الحسية الخاصة بالأشياء التي يقدمونها للأطفال؛ وذلك حتى يتمكن الأطفال من تحقيق أقصى درجات الاستفادة من استكشافها.

أثناء جلسة اللعب المشجع على الاستكشاف لا توجد طريقة «صحيحة» وأخرى «خاطئة» للعب. من الممكن أن يتسم اللعب المشجع على الاستكشاف بالشمول، وفي كثير من الأوقات يستخدم كوسيلة علاج سلوكية. وعلى العكس من ألعاب الأطفال التجارية التي قد تحمل قيمة لعب محدودة، فإن مواد «اللعب المشجع على الاستكشاف» هي مواد طبيعية مأخوذة من الحياة اليومية، كما أنها تمكن الأطفال من اختبار نظرياتهم وحل المشكلات. من الأمور المعتادة أن نجد الطفل وقد اهتم مثلًا بورق التغليف وشريط الربط والعلبة الكرتونية أكثر من اهتمامه باللعبة الموجودة بداخلها. يرجع هذا الأمر إلى أن العلبة الخالية وشريط الربط الطويل يقدمان للطفل فرصًا لا نهائية لإرضاء فضوله. يستخدم ليفرز Laevers (1997) مؤشرا «الصحة النفسية» و«الانخراط» لتحديد مدى جودة جلسات اللعب. وهو يرى أنه حين تتم ملاحظة الأطفال

وهم يقومون بأنشطة تعزز من صحتهم النفسية، فإن هذا بدوره سيعزز من انخراطهم، ويعد الاثنان من مؤشرات «التعلم ذو المستوى العميق».

إن توفير مجموعات من المواد، على سبيل المثال صناديق ذات أحجام متباينة، أشرطة ذات أعراض مختلفة، سلسلة طويلة، زجاجات وسدادات فلينية، مشابك ملابس خشبية، حلقات ستائر وما شابهها من أشياء من الممكن أن تساعد الطفل على تنمية القدرة على التصنيف والاختيار والموازنة والملء والتفريغ واختبار خواص الأشياء. فبإمكان الطفل مثلًا أن يعرف بنفسه ما إذا كان أحد أنواع المواد يملك خواص مماثلة لنوع آخر أم لا. فحين يقوم الطفل بدفع أحد مشابك الملابس الكبيرة داخل إحدى الزجاجات، سيجد أنه عاجز عن استرجاعه لأنه انحشر داخلها. بينما لو قام بوضع سلسلة معدنية داخل الزجاجة ثم قام بقلب الزجاجة فسيجد أن السلسلة ستسقط منها. عادة ما يقوم الطفل أثناء جلسات اللعب المشجع على الاستكشاف بعمل نفس المهمة مرة تلو الأخرى إلى أن يحصل على كفايته منها. إن خبرة الاستكشاف والاكتشاف هذه يمكن أن تدعم النمو الإدراكي للطفل، وذلك كما أكدت دراسة جوبنيك Gopnik وآخرين (1999أ: 157)، «إنهم [الأطفال] لا يبدؤون من الصفر، بل هم يعدلون ويغيرون فيما يعرفونه بالفعل حتى يكتسبوا معارف جديدة».

ولتحقيق أقصى فائدة من جلسات اللعب المشجع على الاستكشاف يجب على دور الرعاية التأكد من أن جميع الممارسين يفهمون بشكل تام أدوارهم أثناء جلسات اللعب، خاصة عند تقديم هذه الأفكار إلى الآباء والزوار. فوقت اللعب هذا ليس وقتًا للحديث بين الممارسين بعضهم البعض، أو للتحدث بكثرة مع الأطفال، وهذا هو السبب وراء احتياج هذا النشاط لقدر كبير من التفكير عند التخطيط له، حيث من الممكن أن يقدم هذا النشاط فرصًا عديدة لدعم وتشجيع لغة الأطفال وأنماط الحديث البازغة لديهم. بيد أن هذا لا يعني التهوين من دور البالغين. إن الخبرات ذات الجودة العالية لا يمكن تقديمها للأطفال إلا على يد ممارسين مهرة ذوي معرفة، يعرفون ويفهمون اهتمامات الأطفال، ويتمتعون بعلاقات آمنة وثيقة معهم. من المفترض أن يتولى الراعي الأساسي تنفيذ هذا الدور، حيث سيكون متفهما لسلوك الأطفال القائم على رعايتهم مما يؤدي إلى تيسير أنماط تعلمهم. في بعض الأحيان يمكن عمل ملاحظات تفصيلية بشأن أحد أو عدد صغير من الأطفال.

أعدت هايدي الحجرة لواحدة من جلسات اللعب المشجع على الاستكشاف. وصل الأطفال وبدؤوا في عمليات الاستكشاف. يحب الصبيان التوأم، بارني وويلف، البالغان من العمر ثمانية عشر شهرًا أن يبقيا إلى جوار بعضهما البعض. لدى الاثنين نفس الراعي الأساسي، لكن لكل واحد منهما سمات تختلف عن الآخر. فبارني خجول ويحب أن يأخذ وقته كي يتفقد الأشياء قبل أن يبدأ في استكشافها. أما ويلف فينزع للمسارعة بالذهاب صوب الأشياء واستكشاف بيئته بصخب. التقط ويلف واحدة من العلب المعدنية الكبيرة ووضع وجهه داخلها وبدأ في الصياح. وعندما سمع الصوت الصادر عنه قام بتكرار الفعل. أما بارني فقد بقي بالقرب من هايدي التي كانت تجلس على كرسي منخفض. أشارت هايدي إلى بارني حين قام بالتقاط حصاة كبيرة ووضعها داخل علبة معدنية أخرى. وحين ارتطمت بقاع العلبة توقف وبَلَغ عما كان يفعله حين سمع ذلك الصوت المرتفع. مشى ويلف صوب تلك العلبة وأسقط فيها حصاة أخرى، لكن بارني أجفل لدى سماعه للصوت. وبدلًا من الاستمرار قام بالجلوس إلى جوار هايدي واكتفى بتفحص أغطية الزجاجات والسلاسل الموضوعة إلى جواره. أمسك بارني بأكبر سلسلة فيها وتركها تنساب برفق من بين أصابعه. سقطت السلسلة على الأرض بانسيابية وتسبب ثقلها في تكومها على الأرض. استمر بارني في استكشافه، لكن هذه المرة باستخدام حبل. أمسك بالحبل في إحدى يديه وبالسلسلة في اليد الأخرى ثم رفع يديه لأعلى وأسفل بالتناوب، أولًا الحبل ثم السلسلة. بعد ذلك تركهما يسقطان على الأرض ثم عاود الإمساك بهما من جديد. كرر هذا الفعل مرارًا وتكرارًا. وحين قامت هايدي بعد المرات التي قام بها بهذا الفعل وجدته قام به 15 مرة.

في هذه الأثناء كان ويلف قد عثر على مجموعة من الحصى، وكان منشغلًا بإسقاطها في أي وعاء يجده، وكان يضحك في حبور كلما ارتطمت واحدة من الحصى بقاع العلبة. كان ينتظر سماع الصوت الذي كانت كل حصاة تصدره عند ارتطامها بقاع كل علبة مختلفة. وحين ألقى بحصاة داخل أنبوب لا قاع له لم يسمع شيئًا، فبدأ في تقصي الأمر. مد ذراعه داخل الأنبوب، وحين وصل لقاعه أدرك أنه يلمس سجادة الحجرة. رفع ويلف ذراعه وهي لا تزال داخل الأنبوب وبدأ في الضحك بصوت عال. ابتسمت له هايدي وقامت برفق بخلع

الأنبوب من ذراعه حين رأت أن ويلف بدأ في الشعور بالضيق لعدم قدرته على خلعه بنفسه من خلال هز ذراعه. نظر بارني لهايدي وهي تبتسم له مشجعة إياه على محاولاته لاستكشاف السلاسل والحبل.

لاحقًا، حين قارب الأطفال على الانتهاء من اللعب، بدأت هايدي في إشراك الأطفال في عملية إخلاء الحجرة مما بها من أشياء لعبوا بها. عرف الأطفال على الفور ما عليهم فعله وبدؤوا في المساعدة في ملء الحقائب بالأشياء الموضوعة على الأرضية. حين اكتملت عملية الترتيب سارع ويلف بالذهاب صوب الباب استعدادًا للرحيل، فيما وقف بارني ورفع يديه لهايدي. مدت يديها لكلا الطفلين وهما في طريقهما للانضمام لبقية الأطفال في الحضانة.

تحليل

في هذا المثال كان الولدان هما محور تركيز هايدي، رغم وجود أطفال آخرين في الحجرة. إنهم معتادون على جلسات اللعب هذه، وكانوا يألفون الطريقة التي أعدت بها هايدي الحجرة. ترى جولدشميد وجاكسون (1994) أن وجود وفرة من المواد يعد من المقومات الأساسية لجلسات اللعب المشجع على الاستكشاف الجيدة، حيث يعني هذا وجود ما يكفي من المواد لكل الأطفال كي يفعلوا بها ما يحلو لهم. في هذا المثال تبنى الطفلان طريقتين مختلفتين لعملية استكشاف المواد المتاحة أمامهما. ولأنه لا توجد طرق «صحيحة» وأخرى «خاطئة» لاستخدام المواد، لعب كل واحد من الطفلين بالصورة التي توافق اهتماماته، مع الحفاظ على نفس مستوى الانخراط، وقام كل منهما باستكشاف الأشياء المقدمة له. لعبت الممارسة في هذه الحالة دورها الهادئ (و«النشط» في الوقت ذاته) من خلال منح الابتسامات التشجيعية لبارني والتدخل لمساعدة ويلف على إخراج الأنبوب من ذراعه.

إن قدرًا كبيرًا من اهتمام الأطفال يبدو موجهًا نحو اللعب، ومع ذلك هناك قدر كبير من «العمل» و«التفكير» أثناء جلسات اللعب هذه. على البالغين أثناء الجلسات أن يقللوا من تواصلهم الصريح المباشر مع الأطفال، ولا يجب أن يقوموا بالتدخل أو التحكم في كيفية سير

عمليات اللعب. إن دور البالغ يتمثل في دعم حب الاستطلاع لدى الطفل ومنحه «الإذن» الهادئ بالاستكشاف. تختلف جلسات اللعب المشجع على الاستكشاف عن غيرها من خبرات اللعب. ففي مواقف اللعب العادية تتاح العديد من الفرص التي يمكن أن يتحدث فيها البالغون مع الأطفال أو يقوموا بطرح استفسار معين عليهم. لكن المغزى من اللعب المشجع على الاستكشاف هو إضافة بُعد آخر لدور البالغ يقضي بتسهيل القدرات الاستكشافية والإبداعية الطبيعية لدى الطفل. إن الملاحظين المهرة سيستفيدون من الملاحظات التي أخذوها أثناء مراقبتهم للعب الأطفال في التخطيط لتجارب التعلم الأخرى.

إن اللعب بسلة الكنوز واللعب المشجع على الاستكشاف هما منهجان شاملان غير تقليديين وغير منحازين لجنس من الجنسين. وهما يعدان من الأساليب المفيدة للغاية في عمليات الاستكشاف الخاصة بالأطفال لأنهما مبنيان على استخدام واحدة أو أكثر من حواس الطفل.

أفكار للتطبيق

- يمكن للممارس التفكير في إشراك الوالدين، والأسر وأعضاء المجتمع والطفل في عملية جمع مواد مفيدة للعب المشجع على الاستكشاف، على سبيل المثال يمكن للمطاعم المحلية أن توفر العديد من العلب المعدنية الفارغة الخاصة بحفظ الأطعمة. قد يستغرق الأمر أسابيع عديدة بل وشهور حتى يتم تجميع مجموعة من الأدوات الملائمة للاستخدام في إحدى جلسات اللعب المشجع على الاستكشاف. على الممارس تقييم المخاطر والتحقق من مدى ملاءمة المواد المستخدمة، قبل وبعد الاستخدام. إن هذا أمر مهم يستحق أن يتم تكليف الممارسين بعمله بصورة دورية.
- يمكن تقديم جلسات اللعب المشجع على الاستكشاف بالتوازي مع عمليات اللعب المعتادة، لكن ليس هناك ضرورة للقيام بها كل يوم (جولدشميد وجاكسون، 2004). وهذا بغرض التأكد من حصول الأطفال على أقصى قدر من الفائدة من هذه الجلسات الفريدة المخطط لها بعناية، وحتى لا تصير أمرًا روتينيًّا معتادًا. من الممكن بالطبع استخدام أشياء مثل السلاسل والزجاجات والأقماع في أي وقت من أوقات اليوم العادي بالدار، ومن الممكن أن يتم إدراجها في عمود الإضافات المحتملة المرفق بخطة

الرعاية المتواصلة المذكورة في الفصل الرابع، مع ذكر اسم المادة، والحرف الأول من اسم الطفل حتى يمكن الربط بين الملاحظات المأخوذة في جلسات اللعب المشجع على الاستكشاف السابقة والمنطقة المخصصة لها (مما يؤدي إلى تعزيز تعلم الطفل ونموه).

- ليس من الضروري أن يتم تقديم اللعب المشجع على الاستكشاف لمجموعة كاملة من الأطفال في المرة الواحدة. فمن الممكن أن يتم تقديمه لطفل أو طفلين، وفي الدور التي بها أطفال من مراحل عمرية متباينة قد يكون هذا الأمر مفيدًا للغاية. إن مفهوم اللعب المشجع على الاستكشاف الذي تم عرضه هنا يلائم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 20 شهرًا، حيث يكونون في مرحلة استكشاف المواد لكن غير قادرين بعد على استخدامها بطريقة يمكنها أن تسبب الأذى لهم أو لغيرهم. يتبع الأطفال الأكبر سنًّا طرقًا أكثر تعقيدًا في عمليات الاستكشاف ومن الممكن أن يستخدموا المواد في لعبهم الاجتماعي، وهو الأمر الذي قد يؤدي لإلحاق الأذى بهم نتيجة استخدامهم المتحمس غير الواعي.
- قد يرغب الممارسون في استخدام الأسئلة التالية من أجل نقد وتعديل ممارسات اللعب المشجع على الاستكشاف الخاصة بهم:
  - كيف أعرِّف الآباء بموضوع اللعب المشجع على الاستكشاف باستخدام المواد؟
  - كيف يمكنني التأكد من وجود كمية كافية من المواد؟
  - هل يفهم جميع الممارسين قيمة اللعب المشجع على الاستكشاف؟
  - هل أوفر التوازن الكافي بين الأنشطة المقدمة طوال اليوم وعبر أيام الأسبوع؟
  - هل أوفر فرصًا كافية للتواصل واستخدام اللغة طوال اليوم وعبر أيام الأسبوع؟
  - كيف تفيدني الملاحظات المأخوذة أثناء جلسات اللعب المشجع على الاستكشاف في التعرف على أنماط لعب الأطفال (المخططات)؟
  - كيف أضمن الحفاظ على الكم الكافي من المواد، وأن تظل المواد على جاذبيتها؟
  - هل التوقيت الخاص بالجلسات ملائم؟

قراءات مقترحة

Laevers, F. (2005) *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process Oriented Self Evaluation Instrument*. Leuven: Kind and Gezin Centre for Experimental Education, Leuven University.

Laevers, F. (2005) *Observation of Well-being and Involvement in Babies and Toddlers*. A video training pack. Deist, Belgium: CEGO.

Lindon, J. (2005) *Understanding Child Development: Linking Theory and Practice*. London: Hodder Arnold.

استكشاف ما وراء سلة الكنوز

التنوع والجودة، الاكتشاف والتركيز، اتخاذ القرار وحل المشكلات، كل هذه سمات رئيسية حددتها كل من جولدشميد وجاكسون (2004) حين يلعب الأطفال الصغار بسلة الكنوز في متعة وسعادة. إن متعة الأطفال الناجمة عن اللعب بمجموعة من المواد المتنوعة من الممكن أن تمتد بها يتجاوز نطاق سلة الكنوز. ومن الممكن أيضًا دمج مبادئ منهج اللعب المشجع على الاستكشاف في أنواع أخرى من أنواع اللعب. ومع ذلك من الأفضل أن يفكر الممارسون في أنواع الألعاب التي يفضل الأطفال ممارستها. منذ وقت طويل واللعب يُنظر إليه بوصفه نشاطًا معقدًا قائمًا على مهارات متعددة، فهو بمنزلة «عمل الأطفال». ومع ذلك فتقسيم اللعب إلى نوعين، هما اللعب «المرح» و«التعليمي» (هات Hutt وآخرون، 1989، انظر أيضًا الجدول 1.6) من الممكن أن يساعد في دعم فهمنا للعب الأطفال، واستجابة البالغين لهذا اللعب.

جدول 1.6: سمات اللعب التعليمي والمرح

سلوك اللعب التعليمي	سلوك اللعب المرح
▪ مهتم باكتساب المعارف، والقدرة على حل المشكلات.	▪ «هزلي».
▪ يجمع المعلومات.	▪ ممتع.
▪ مهتم بالاستكشاف.	▪ يفتقد للتركيز المحدد.

سلوك اللعب التعليمي	سلوك اللعب المرح
▪ منتج.	▪ يعتمد على الحالة المزاجية بشكل كبير.
▪ يقوم باكتشاف أشياء جديدة.	▪ له قيود، والتي (حين تتواجد) تكون نابعة من الطفل ذاته.
▪ موجه لإتمام عمل أو مهمة أو اختراع.	▪ لا يحتاج لاشتراك البالغين.
▪ غير مرتبط بالحالة المزاجية بقدر ما.	▪ يحتاج من البالغين أن يكونوا مراعين لاحتياجات الطفل.
▪ له قيود نابعة من طبيعة الموضوع محل التركيز.	▪ من الممكن أن يتغير من خلال التدخلات غير المراعية.
▪ يحتاج البالغين من أجل:	▪ أبرز ملامحه الاستمتاع والتخيل.
- الدعم.	▪ غير مشروط.
- التشجيع.	▪ فردي بشكل كبير.
- إجابة الأسئلة.	▪ متكرر.
- تقديم المعلومات.	▪ مبدع.
- المشاركة.	▪ رمزي.

المصدر: هولاند Holland، 1997: 120

بطبيعة الحال لا يستطيع الأطفال أنفسهم التفريق بين أنواع اللعب وفق التصنيفات التي يضعها البالغون، وعادة ما يتداخل هذان النوعان من اللعب مع بعضهما البعض. إن الأطفال يحتاجون في البداية أن تتاح لهم فرص التقصي والاستكشاف واختبار نظرياتهم (اللعب التعليمي) قبل أن ينتقلوا إلى اللعب الأكثر رمزية وخيالًا (اللعب المرح). في بعض الأحيان يتم دفع الأطفال نحو اللعب الرمزي بصورة أسرع مما ينبغي؛ لأن البالغين يريدون فهم اللعب، أو يرغبون في رؤية الناتج النهائي. بيد أن أمورًا مثل الاستمتاع والتعلم عميق المستوى الذي يحدث أثناء مرحلة الاستكشاف (اللعب التعليمي) مهمة بدرجة عظيمة. بصورة مجازية، يمكن أن نتخيل الأطفال وهم يسألون أولًا (عن شيء ما) قائلين «ما هذا؟» وبعد أن يحصلوا على إجابة لتساؤلهم ينتقلون إلى السؤال (عن نفس الشيء) «ما الذي يمكنني فعله به؟»، وبعد ذلك يأتي دور العناصر الرمزية والتخيلية في اللعب. بإمكاننا التفكير في التوسع في اللعب

المشجع على الاستكشاف بحيث يشمل فرصًا لاستكشاف مواد مختلفة مثل المياه والرمال والغراء. تصف دراسة هولاند (1997) إقامة جلسة للصق الأشياء بالغراء أقيمت للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين عام وعامين، بما يتوافق والقواعد التي وضعتها جولدشميد للعب المشجع على استكشاف الأشياء. تم تجهيز المساحة بالطاولات والكراسي، بحيث يكون لكل طفل مساحة كافية على الطاولة، وتم منح كل طفل إناء به غراء ومبسط ولوحًا من الورق وقطعًا أخرى من الورق (أبوت وآخرون، 2000أ). انهمك الأطفال البالغون من العمر عامًا واحدًا في استكشاف خواص الغراء، ولم يظهروا اهتمامًا بلصق قطع الورق التي، على عكس الغراء، لم تثر اهتمامهم البتة. إن الأطفال الصغار بحاجة لبعض الوقت كي يراقبوا ويستكشفوا ويبتكروا ويفعلوا ما يرغبون.

كانت ليزلي، الممارسة المؤهلة حديثًا، تشعر بالإثارة عند تسلمها وظيفتها الجديدة في دار رعاية ميدوبانك. لم تطق صبرًا على البدء في تطبيق المهارات والمعارف التي اكتسبتها خلال التدريب المبدئي الذي استمر على مدار العامين الماضيين. كانت تستمتع بعملها، وشعرت بالثقة في قدرتها على العمل مع الأطفال المتراوحة أعمارهم بين عام وعامين. في المقابلة الشخصية تحدثت ليزلي عن حبها الشديد للأطفال في هذا العمر، والذين من وجهة نظرها لم يعودوا أطفالًا رضعًا، بل صاروا بشخصياتهم البازغة ومحاولاتهم للتحدث محل ملاحظة البالغين خارج إطار الأسرة.

كجزء من تدريبها قامت ليزلي بملاحظة إحدى الجلسات التي أشارت إليها الدار بوصفها جلسة «لعب استكشافي». تبعت ليزلي الأطفال الستة المتراوحة أعمارهم بين 13 و16 شهر إلى الحجرة المجهزة للعب الاستكشافي، وكانت الجلسة خاصة بالتلوين. كانت قائدة الحجرة قد غطت طاولة كبيرة بالورق، وتم وضع عدة أوانٍ منفصلة مليئة بالألوان. تم إجلاس الأطفال إلى الطاولة، والتي كانت الكراسي موزعة حولها على مسافات متساوية بشكل يسمح للأطفال بحرية الحركة. في متناول الأطفال كانت هناك عدة أوانٍ بها ألوان متباينة، إضافة إلى قطع كبيرة من الورق الملون وعدد من الفرش وأدوات التلوين. اختار

الأطفال أن يجلسوا، وجلس الممارسون، بمن فيهم ليزلي، على أحد الجوانب وهم يراقبون الأطفال عن قرب.

انبهرت ليزلي من الهدوء الذي يسود الحجرة، بل في حقيقة الأمر لقد صدمها هذا الأمر في البداية وهي المعتادة على الصخب الذي يسود حجرات الأطفال الصغار. إلا أن ما أثار دهشتها أكثر كان عمليات الاستكشاف التي قام بها الأطفال الصغار. كما لاحظت مدى التركيز الذي كان يعتري الممارسين بينما يقومون بتدوين ملاحظاتهم عن الأطفال بصورة تفصيلية، وكل هذا بالتزامن مع الابتسام والإيماء بصورة متواصلة للأطفال بصورة مشجعة. بدا على أحد الأطفال الانزعاج من وجود الألوان على أصابعه وشرع في البكاء. مدت الممارسة له يدها برفق وأشارت نحو حوض غسيل الأيدي ثم اصطحبته إليه وقامت بغسل يديه. ثم انتظرته أن يقرر ما يريد أن يفعل بعد ذلك. وكان اختياره هو الصعود إلى حجرها والاستكانة في أحضانها. بعدها بخمس دقائق عاد إلى كرسيه وبدأ مجددًا في استكشاف اللون الأزرق. لكن هذه المرة، وقبل أن يغمس أصبعه في اللون، توقف للحظة ونظر إلى أصابعه وقال: «أووو، لا!» ثم أمسك بفرشاة سميكة ودفعها في الإناء المحتوي على اللون. وحين أخرجها من الإناء، واللون الأزرق يغمرها، نظر إليها بابتسامة رضاء وشاهد قطرات اللون وهي تتساقط منها على الطاولة، استمرت قطرات اللون في التساقط وهو يحرك الفرشاة من فوق الطاولة ويشاهد القطرات وهي تتساقط وتتساقط وتتساقط على الأرضية.

... على الجانب المقابل من الطاولة كان أحد الأطفال منهمكًا تمامًا في التلوين، وقد غطت الألوان يديه من الأصابع حتى المرفق. كان ينثر الألوان على يديه ويتركها تسيل بين أصابعه وهو يصيح من الفرحة في كل مرة يصدر الصوت الناتج عن ارتطام يده بالألوان السائلة أو ارتطام الألوان بقطعة الورق. لاحظت راعيته الأساسية فرحته تلك، وأشارت إلى قدميه الحافيتين نتيجة ركله الحذاء في فرح وهو يجلس إلى الطاولة، وكان الحذاء مستقرًّا على الأرض تحت الطاولة. قامت بخلع جوربيه ثم وضعت المزيد من الورق وإناء ألوان على الأرضية وشاهدت الطفل وهو يواصل استكشاف الألوان من خلال إسقاط قطرات اللون على الورق الموضوع على الأرضية ثم الوقوف عليها...

تحليل:

يوضح لنا هذا المثال أولى خبرات ليزلي بهذا النوع من جلسات اللعب الاستكشافي. كانت ليزلي على معرفة، من واقع تدريبها السابق، بمفهومي سلة الكنوز واللعب المشجع على الاستكشاف، لكنها لم تر هذين المفهومين وهما يمتدان ليشملا عملية التلوين. لقد كانت، في البداية، مصدومة من ذلك الهدوء والهيكل الرسمي الذي يغلف جو الحجرة والشكل العام للجلسة. بدا لها هذا الأمر متعارضًا مع الطريقة التي من المعتاد أن يتم بها تقديم هذا النوع من اللعب، والذي تطلق عليه اسم «اللعب المتسم بالفوضى»، للأطفال. كما لاحظت غياب شبه كامل للغة من طرف البالغين. وبحلول نهاية الجلسة، التي استغرقت حوالي 40 دقيقة، اندهشت ليزلي لأن عملية الاستكشاف التي قام بها الأطفال اتسمت بالتركيز وعدم المقاطعة. وقد كانت مهتمة بمعرفة ردود فعل الآباء حين تم تقديم مفهوم هذه الجلسة لهم. عرضت قائدة الحجرة على ليزلي بعض الصور ليوم الآباء، حين تم دعوة كافة الآباء للتعرف على مفاهيم مثل سلة الكنوز، واللعب المشجع على الاستكشاف، والتعرف أيضًا على الكيفية التي تقوم من خلالها الدار بتوسيع جلسات الاستكشاف بحيث تشمل مواد مثل الرمال والألوان والغراء والماء. كانت دار الرعاية مقامة في منطقة ذات ظروف اجتماعية واقتصادية صعبة، وكان من الأهداف الأساسية للدار العمل على تعريف الآباء بكيفية عملها، وإشراكهم فيه بصورة ذات معنى. والأهم من ذلك كان ترسيخ إحساس الثقة داخل هذا المجتمع بحيث تستطيع الدار مشاركة الفلسفة والمبادئ التي يقوم عليها هذا النوع من الجلسات. كان من الضروري السماح للآباء بطرح الأسئلة أو عرض مخاوفهم؛ وذلك حتى يتوصلوا لفهم مشترك حيال ما يقوم به أطفالهم.

أوضحت قائدة الحجرة لليزلي الطرق الأخرى التي يتم بها إشراك الآباء. وتحدثت عن إحدى الجلسات التي تم فيها دعوة الآباء صغار السن لمشاهدة أطفالهم وهم يلعبون. كان أحد هؤلاء الآباء الصغار، ويبلغ من العمر 17 سنة، مهتمًا للغاية برؤية طفلته الصغيرة وهي تستكشف الغراء. كان قد بدأ العمل مؤخرًا في التدرب على أعمال الدهان والديكورات، وقد طرأت بذهنه طرق يمكنه من خلالها التوسع في جلسات الاستكشاف تلك مع ابنته في المنزل. بعدها بعدة أسابيع قام بإحضار بعض الصور الجميلة لطفلته وهي تجلس على فرخ من ورق

الحائط ممسكة بوعاء به غراء في إحدى يديها وبفرشاة لصق في اليد الأخرى. بعدها داوم على إحضار قطع من ورق الحائط بصورة دورية إلى دار الرعاية، وقبل دعوة الممارسين للمساعدة في دهان وتزيين حجرة لعب الأطفال المتراوحة أعمارهم بين ثلاثة وأربعة أعوام.

أفكار للتطبيق

- يعد تعريف الآباء بجلسات اللعب الاستكشافية التي «تتجاوز سلة الكنوز» من الأمور المهمة إذا رغبنا أن يشعر الآباء أن آراءهم ومساهماتهم محل تقدير بالفعل. ومن المهم بمكان أن يحظى الآباء بفرص لعرض ما يثير قلقهم أو اهتمامهم. كما أنه من المهم ألا نضفي أي غموض على الرسائل الأساسية من خلال استخدام المصطلحات المهنية (على غرار اللعب المرح واللعب التعليمي). إن توفير شرح واضح سيمكن كافة الأطراف من عرض ما لديهم من أفكار مشابهة تخص خبرات اللعب التي تهدف الدار بتقديمها للأطفال. إلا أن هذا لا ينفي ضرورة إلمام الممارسين بالأبحاث العلمية وقدرتهم على فهم واستخدام المصطلحات المهنية.
- من الممكن إشراك جميع الأطفال في اللعب الاستكشافي. لقد أكدنا بالفعل على أنه لا توجد طريقة صحيحة وأخرى خاطئة لممارسة اللعب الاستكشافي، كما لا تُرجى من وراءه نتيجة ملموسة معينة. من الممكن أن يقوم الممارسون، بعد مناقشة الموضوع مع الآباء، بعمل تعديلات وتغييرات في تلك الجلسات حتى يمكنوا كل الأطفال، بمن فيهم من لديه احتياجات خاصة محددة، من الاشتراك في اللعب.
- يظل دور البالغ أثناء جلسات اللعب الاستكشافي مماثلًا لدوره أثناء جلسات اللعب بسلة الكنوز، وجلسات اللعب المشجع على الاستكشاف. تساعدنا الصورة التي ترسمها لنا جولدشميد وجاكسون على فهم تلك الثقة العاطفية التي يبثها الممارس في الأطفال فقط من خلال تواجده بالقرب منهم وإظهار انتباهه لهم واهتمامه بما يفعلون.

> **قد يجد البالغ صعوبة في ... منع نفسه من التدخل في لعب الطفل، والاكتفاء بالجلوس في هدوء وانتباه. وإذا فكرنا للحظة في شعورنا حين نكون مركزين في أداء نشاط ممتع لكن يتسم بقدر من الصعوبة، فسنجد أن آخر ما نحتاج إليه هو**

تدخل أحد الأشخاص كي ينصحنا أو يقدم اقتراحاته أو حتى يمتدح جهودنا، فكل ما نريده هو التركيز فيها نفعل، رغم سعادتنا بوجود هذا الشخص بقربنا.
(جولدشميد وجاكسون، 2004: 101)

- على الممارس التفكير في الكيفية التي يتواصل بها الأطفال مع بعضهم البعض داخل المجموعة. كيف تتغير توقعاتهم على حسب الأطفال الآخرين الذين يشاركونهم الجلسة؟ هل يتفاعل الأطفال ويعبرون عن أنفسهم بأصواتهم حين يكون أصدقاؤهم حاضرين؟
- كيف تختلف جلسة اللعب الاستكشافي المقامة للأطفال البالغين من العمر عامين عن تلك المقامة للأطفال البالغين من العمر عامًا واحدًا؟

قراءات مقترحة

Abbott, L. and Moylett, H. (1997) *Working with the Under 3s: Responding to Children's Needs*. Buckingham: Open University Press.

Abbott, L., Ackers, J., Gillen, J. and Moylett, H. (2000) *Shaping the Future: working with Under-Threes*. Video. Manchester: Manchester Metropolitan University.

Clouder, C. and Nicol, J. (2007) *Creative Play for your Baby: Steiner Waldorf Expertise and Toy Projects for 3 Months-2 Years*. London: Octopus Publishing Group.

«المناطق الدافئة»

إن القدر الأعظم من الوقت الذي يقضيه الأطفال الرضع والصغار خارج منازلهم في دور الرعاية يُستهلك في الأعمال الروتينية والتنظيمية الخاصة بالدار (جولدشميد وجاكسون، 2004). حين يصير الممارسون أكثر وعيًا بالحاجة لتوفير فرص تعليمية للأطفال الرضع والصغار تتسم بكونها متماشية مع إيقاع حياتهم وأنماط تعلمهم، وأن تتناسب وكل فرد منهم لا أن تكون موحدة على مستوى المؤسسة ككل، فمن المرجح عندئذٍ أن يحدث تحسن كبير في جودة الخبرات المقدمة للأطفال. لقد ساعد «برنامج رعاية الأطفال من الميلاد حتى سن الثالثة» (وزارة التعليم والمهارات، 2002) الممارسين على التفكير بصورة أكثر عمقًا في المبادئ

التي تحدد جودة الخبرات التعليمية المقدمة للأطفال الصغار. وقد صارت هذه المبادئ مدمجة، مع قدر من التعديل، في برنامج مرحلة التأسيس في السنوات المبكرة (وزارة التعليم والمهارات، 2007، وزارة الطفولة والمدارس والأسرة، 2008).

إن الوقت الذي يقضيه الأطفال والممارسون يوميًّا معًا في دار الرعاية يمتد لفترة طويلة للغاية، حيث من المعتاد أن تمتد فترة الرعاية ما بين الثامنة صباحًا والسادسة مساءً في بعض دور الرعاية، بل إن بعض دور الرعاية يمتد يوم العمل فيها من السابعة صباحًا حتى السابعة مساءً. يجب على الممارسين أن يكونوا يقظين، متحمسين، ذوي فطنة وبصيرة، لكن في المقابل ينبغي أن تتاح لهم فرصة الحصول على قدر من الراحة والاسترخاء مع الأطفال، وأن يغيروا من «جو» و«سرعة» اليوم، كما يمكن أن يقوموا بأشياء يحبونها هم. تقترح جولدشميد وجاكسون (1994، 2004) استخدام ما أسموه «جزر الحميمية» كبديل عن انتظار الأطفال لحدوث الأشياء. على سبيل المثال، في وقت تناول الغداء تقوم الراعية الأساسية بمنح مجموعتها من الأطفال اهتمامها الكامل. كما يقترح الباحثان قائلين: «يحتاج الأطفال للوقت والمساحة وأحد البالغين المتفرغ لهم كي يساعدهم على تطوير قدرتهم على التحدث» (جولدشميد وجاكسون، 2004: 46). في المثال التالي تقدم الممارسة الفرصة لأطفالها كي يشتركوا معها في استعراض مجموعة الأصداف الخاصة بها، مع استغلال الوقت في الحديث وتعزيز اهتمامهم ولغتهم.

أخرجت كارميل مجموعتها الخاصة من الأصداف من على رف أحد الدواليب. كانت قد أعدت بالفعل مساحة خاصة بها عدد من الوسائد المريحة وأجلست عليها الأطفال الثلاثة الذين تعتني بهم والبالغين من العمر ثمانية عشر شهرًا. وضعت كارميل السلة على الأرضية وبدأ الأطفال في إخراج بعض الأصداف، ولمسها وشمها وتناقلها بينهم في عناية شديدة. لقد كانوا منغمسين للغاية في هذا الأمر لدرجة أنهم لم يسمعوا صوت عربة طعام الغداء وهي تصل. جلست كارميل على مقربة من الأطفال وهي تؤكد على إنجازاتهم. ظل الأطفال مهتمين بالأصداف في الوقت الذي قامت فيه ممارسة أخرى بالإعداد النهائي لوجبة الغداء. بعد حوالي عشر دقائق اقترحت كارميل على الأطفال تناوب غسل أيديهم استعدادًا

لتناول طعام الغداء. بدا على الأطفال الإحباط لاضطرارهم ترك «جزر الحميمية»، لكن سرعان ما جذبتهم رائحة الطعام الشهي! وبينما كان الأطفال يقومون بوضع الأصداف في الحقيبة فكرت كارميل كيف أن هذه الفترة من الوقت صارت ذات معنى كبير للأطفال منذ أن بدأت العمل بفكرة «جزر الحميمية».

تحليل

عادة ما يقضي الأطفال في دور الحضانة وقتًا كبيرًا في انتظار حدوث الأشياء. يعد وقت الغداء من التحديات الكبرى حيث يحتاج الأمر لكثير من التجهيز قبل البدء في تقديم الوجبة للأطفال. لكن، كما أوضح لنا هذا المثال، يمكن للممارسين التعاون معًا بحيث يخططون لأوقات خاصة في اليوم يتم فيها إشراك الأطفال في نشاط يأسر اهتمامهم. أمر كهذا من شأنه التقليل من وقت انتظار الأطفال وهم جالسون على المقاعد المرتفعة إلى الموائد منتظرين وصول الطعام، كما يقلل من الصخب الذي قد يصدره هؤلاء الأطفال الجوعى غير الصبورين. ترى جولدشميد أنه ينبغي على كل ممارس أن يكون لديه مجموعة أشياء متفردة خاصة به، لا يمكن لأي بالغ آخر في الدار أن يستعيرها منه. إن الهدف من هذا الأمر هو إطلاع الأطفال على بعض الأشياء الخاصة بالممارس، كصندوق من الأزرار، أصداف، عملات معدنية، منحوتات خشبية، بكر من الأشرطة اللامعة، وغيرها من الأشياء. من الممكن أن يتحدث الممارس عن متعته في الاحتفاظ بهذه المجموعة، كأن يخبر الأطفال بقصص قصيرة عن كيفية حصوله عليها، وبهذا يشرك الأطفال في إحساس الحميمية الذي يوفره هذا الوقت. يقضي الأطفال في دور الرعاية قدرًا كبيرًا من وقتهم في تبادل الألعاب وممارسة الأنشطة، لكن يمكن أن توفر «جزر الحميمية» وقتًا خاصًا يقضيه الأطفال مع الراعي الأساسي لهم ومجموعته الخاصة من الأشياء العزيزة عليه.

أفكار للتطبيق

- على الممارسين التفكير في الاهتمامات المتباينة لكل واحد منهم، وأيضًا التفكير في الأشياء

التي سيجلبها كل واحد إلى دار الرعاية. كما يجب التفكير بحرص كذلك في أوقات اليوم التي سيجني الأطفال فيها أفضل الفوائد من «وقت الجزر».

- مثلما هو الحال مع سلة الكنوز واللعب المشجع على الاستكشاف فإن الالتزام بمبادئ وفلسفة جزر الحميمية هي أمور أساسية لتنفيذها بنجاح. قد يكون من المغري استعارة صندوق الأزرار الخاص بهاجي، أو مجموعة الحصى الخاصة بهاندي أو مجموعة البلي الخاصة بأيزاك، بيد أن عمل هذا الأمر يناقض فكرة إشراك الأطفال في شيء خاص.

قراءات مقترحة

Forbes, R. (2004) *Beginning to Play.* Maidenhead: Open University Press.

Petrie, S. and Owen, S. (eds) (2005) *Authentic Relationships in Group Care for Infants and Toddlers – Resources for Infant Educarers (RIE).* London: Jessica Kingsley.

Roberts, R. (2002) *Self-Esteem and Early Learning.* 2nd edn. London: Paul Chapman Publishing.

خاتمة

ناقشنا في هذا الفصل نزعة حب الاستطلاع الغريزية لدى الأطفال، وحاجتهم للاستكشاف والتقصي. كما ناقش الفصل أهمية تسلح الممارسين بالمعلومات والمعارف من أجل منح الأطفال الرضع والصغار الفرص التي تعمل على التوسع في عملية التعلم بصورة ذات معنى. توضح لنا الأمثلة أهمية العمل ضمن شراكة مع الآباء، وكيف يمكن أن يتسم هذا الجانب في دور الممارس بالصعوبة والتعقيد والإشباع أيضًا. يجب دعم نزعة حب الاستطلاع الغريزية لدى الأطفال على يد بالغ موثوق فيه وذلك داخل بيئات تتجاوز مجرد كونها «مساحات للعب»، والتي يجب أن يتم تصميمها بحيث تدعم عمليتي التعلم والتواصل. حين يتعاون الممارسون ويعملون على تنمية ممارساتهم من خلال الاستعانة بالملاحظات الدقيقة التفصيلية ذات المعنى المأخوذة عن الأطفال الرضع والصغار، ستتسم وقتها مواقف التعلم بالاستمرارية والمعنى.

لقد تبنت مراكز الأطفال ودور الحضانة الموجودة في ريجيو إيميليا هذه المعاني وذلك من

خلال مراعاتها لحق الأطفال في أن تتم تربيتهم في بيئة يتمتعون فيها بالوقت والحرية والدعم كي يستكشفوا ويرضوا حب الاستطلاع لديهم ويختبروا نظرياتهم ويرتكبوا الأخطاء.

> **إن تجربة ريجيو تؤكد على حق الطفل في الاختيار وتكوين الصلات المنطقية والتواصل. فهي تمنح الطفل حرية التفكير والتجريب والاستكشاف والتساؤل والبحث عن الإجابات. إنها تجربة تحتفي بعمل الأطفال. من المتعارف عليه أن المدرسة هي المسؤولة عن منح الأطفال فرص الإبداع، والحق في الشك، والحق في ارتكاب الأخطاء، والحق في مواجهة المشكلات، والحق في حل المشكلات. إن مدرسة ريجيو ليست مجرد مدرسة يتعلم بها الأطفال، بل هي مدرسة ينمو بها الأطفال. (هيرست Hirst، 2001: 108)**

إن الأطفال الرضع والصغار يحتاجون للوقت: كي يراقبوا، ويستكشفوا، ويبدعوا، ويرتاحوا، ويمرحوا، ويبكوا، ويسترخوا، ويتعلموا. تلعب علاقات الارتباط الوثيقة التي تجمع بين الممارسين والأطفال الرضع والصغار دورًا أساسيًّا في عملية منح الأطفال الصغار الفرصة لفعل كل هذه الأشياء. ترى بيدج (2006) أنه لن يمكننا أن نقدر أو حتى نلحظ قدرة الطفل الصغير على التعامل بكفاءة مع أو التركيز أو الانهماك في أمر ما، إلا إذا منحناه الوقت الكافي للاستكشاف. كما أنه لن يمكننا تفهم واحترام تفرد عقول الأطفال المبدعة الصغيرة ما لم نعطي الوقت الكافي لكل طفل كي يبني معارفه إلى جوار الراعي الأساسي الخاص به.

الفصل السابع



العمل مع الأطفال الصغار

ملخص الفصل:

- مقدمة: قياس ما لا يمكن قياسه
- من نحن، وماذا نمثل؟
- ما الذي يرشد ممارساتنا؟ لماذا نفعل ما نفعل؟
- العلاقات القائمة على الاحترام
- أخلاقيات العمل في رعاية وتعليم الأطفال الصغار
- التعلم من الزملاء
- أصوات صغيرة ـ رسائل مهمة
- الحصول على تصريح بحبهم

مقدمة: قياس ما لا يمكن قياسه

هل تخضع عملية الرعاية للقياس؟ أليست، ولو في جانب منها، واقعة خارج

إطار القياس؟ ألا يعد استخدام الأدوات العلمية والطرق المنهجية لفهم عملية الرعاية أشبه بالبحث عن الملائكة في السماء باستخدام التلسكوب؟

(بنس Pence وماكالوم McCallum، 1995: 27)

سنركز في هذا الفصل أولًا على أهمية وجود الرؤية والقيم وحس الهدف لدى من يعملون برعاية الأطفال الرضع والصغار. حيث سنركز على ما يحتاجه الممارسون، وما يحتاجون فعله، كي يدعموا الأطفال الصغار.

من نحن، وماذا نمثل؟

القيم

ما الذي نعنيه بكلمة «القيم» حين نكون بصدد الحديث عن تعليم ورعاية الأطفال الرضع والصغار؟ ما هي القيم التي تقوم عليها عملية رعاية الأطفال الرضع والصغار؟ كيف يمكننا التفريق بين «القيم» و«الحقائق» و«المعارف» و«المعتقدات»؟ حتى لو لم يظهر الممارسون القيم الشخصية التي يعتنقونها فإنه من المؤكد أن عملهم مع الأطفال يقوم على مجموعة من الافتراضات والقيم الجوهرية الموجودة بداخلهم.

القيم و«التربية والتعليم»

ليس من السهل دومًا التحدث عن القيم؛ وذلك لأنها معتقدات ذاتية لا تنطبق عليها في أحوال كثيرة مفاهيم الموضوعية والعقلانية. إنه لمن الصعب أن نقوم بـ«قياس» القيم، كما أنه من الصعب أحيانًا أن نحدد بدقة كيفية نشوء قيم معينة. بيد أنه من الجلي أن العمل مع الأطفال الصغار لا يمكن أن يتصف بـ«عدم التحيز» أو «عدم الاكتراث» أو «عدم الخضوع للسياسات». بعبارة أخرى لا يمكن أن يتسم العمل برعاية الأطفال الصغار بكونه «غير قائم على قيم محددة».

هل يمكن أن تتسم عملية التربية والتعليم بكونها غير قائمة على قيم محددة؟

إن القيم شيء أساسي تقوم عليه عمليتا تربية وتعليم الأطفال الصغار. إن الكيفية التي تُدار

بها دور الحضانة تتحدد من خلال (وتعطي مؤشرًا على) القيم الرئيسية التي تعتنقها الدار. فإجراءات الرعاية الصحية الدورية المتبعة، وعملية إعداد قوائم الطعام، وكيفية تقديمه، والترتيبات المتعلقة بالموارد، وطرق التحدث مع الأطفال والديكورات والروتين اليومي، وطرق التقييم، والترتيبات المتعلقة بمنهج الراعي الأساسي، والعلاقات مع الآباء ... كل هذه الأمور تعد من المؤشرات الأساسية على القيم المتبناة داخل الدار، أي ما يعد مهمًّا لتطوير عملية رعاية الأطفال الصغار. كما أن الطرق التي يختارها الممارسون للعمل مع الأطفال ونظريات التعلم التي يقوم عليها عملهم ودرجة الاستقلالية المقدمة للأطفال ومعتقداتهم بخصوص مرحلة الطفولة وكيفية إسهامهم فيها، كلها أمور تتضمن وجود التزام ما (سواء ظاهر أو خفي) بقيم محددة.

تعتمد الممارسات المهنية التربوية والفلسفات التعليمية على بعضها البعض، فلا يمكن الفصل بينهم على الإطلاق. كما تعد القيم من الملامح الأساسية لعملية «التربية والتعليم»، وهي من الأشياء التي لا يمكن إنكارها؛ وذلك لأنه وجود لما يسمى بدار الرعاية المبكرة «غير القائمة على قيم محددة». إن دور الرعاية تقوم، في جزء منها، على القيم الشخصية التي يعتنقها الممارسون العاملون بها، والذين يعملون على وضع القيم المذكورة في وثائق السياسات موضع التنفيذ. إن القرارات الخاصة بالممارسات تعكس ما هو أكثر من مجرد تفضيلات عقلية أو معارف مكتسبة، بل إن هذه القرارات المتعلقة برعاية الأطفال الرضع والصغار تعد جزءًا لا يتجزأ من التزام قائم نحو القيم المعتنقة والخاصة بالتربية والتعليم والرعاية والطفولة والاحترام والحقوق.

ما الذي يرشد ممارساتنا؟ لماذا نفعل ما نفعل؟

كتب هنري ديفيد ثورو Henry David Thoreau في القرن التاسع عشر يقول: «إذا لم يسر الرجل مع رفاقه بنفس السرعة، ربما يكون سبب ذلك هو سماعه لقارع طبول مختلف. دعوه يخطو وفق الموسيقى التي يسمعها، مهما كانت خافتة أو بعيدة». هذه المقولة تؤكد على فردية كل إنسان، وكل طفل رضيع أو صغير. وهذه واحدة من القيم التي يقوم عليها عملنا، كما يقوم عليها الجزء الأعظم من هذا الكتاب. إضافة إلى هذه القيمة يوجد إيماننا بأن اللعب جزء أساسي من حياة الطفولة الخاصة بكل طفل. إن الأطفال المختلفين يحتاجون فرصًا مختلفة،

حيث إنهم يحتاجون أن تتاح لهم الفرصة كي «يقرعوا طبولًا مختلفة» وبإمكانهم عمل هذا من خلال اللعب. فحين يلعبون فإنهم يركزون انتباههم، ويستمتعون ويتعاونون ويرسمون ويرتجلون ويمثلون و ... يعملون. بعض أنواع اللعب تتسم بالصعوبة والتعقيد، وتحتاج قدرًا كبيرًا من الوقت، فاللعب من الأشياء التي لا يمكن استعجالها. لم يسمع أحد مطلقًا بشيء يسمى «اللعب السريع»، ومع ذلك فهناك أوقات يتم فيها تقسيم وقت اللعب لفترات أصغر بما يتناسب والعناصر الأخرى «المهمة» في الجدول اليومي، كأن يتم وضع جلسة لعب مختصرة بين أحد البرامج التليفزيونية ووقت وجبة الغداء. كبالغين، نحن بحاجة لأن نذكر على الدوام أن الأطفال يحتاجون الوقت لاكتشاف الأشياء، وحين يفعلون ذلك فإن هذا الشيء يكون، من وجهة نظرهم، كما لو أنه لم يتم اكتشافه من قبل. على سبيل المثال حين يكتشف الطفل اللون الأرجواني من خلال مزج اللونين الأحمر والأزرق تكون هذه هي المرة الأولى التي يتم فيها ابتكار هذا اللون، وحين يقوم فيها الطفل بغناء مجموعة من الكلمات تشكل قافية معينة لأول مرة يصير الأمر كما لو أنه هو مخترع القوافي، وحين يكتشف الطفل كيفية إلقاء النكات تكون هذه هي بداية الفكاهة. وعملية الاكتشاف الناتجة عن التكرار هذه لا يمكن استعجالها بأي حال من الأحوال، بل هي تحتاج لوقت.

في المملكة المتحدة، والولايات المتحدة كذلك، هناك إحساس بالتعجل يسود فترة الطفولة، من ناحية استعجال تقدم الأطفال وتسريع عملية نموهم. هل هذا الأمر نابع من الرغبة في تحقيق أفضل ما في مصلحة الطفل، أم نابع من اعتقاد خاطئ مفاده أن الحصول على النتائج بشكل أسرع هو أمر أفضل؟ لقد صار يُنظر إلى الطفولة بوصفها مرحلة يجب اجتيازها بسرعة حتى نصير بالغين بأسرع ما يمكن. إن «الطعام السريع» لا يغذينا، وبالمثل لن تفيدنا «الطفولة السريعة» ولا «اللعب السريع» في شيء.

وعلى هذا فإن الأطفال الرضع والصغار يحتاجون بعض الوقت للاستجمام والاستراحة. إنهم بحاجة للعب. افتتح دليل المناهج الخاص بمقاطعة أوكسفوردشاير لعام 1991 بهذه الكلمات:

> **لا يقوم المزارعون بغرس بذور الفول في يناير حتى يتسنى لهم جني المحصول في وقت مبكر عن جيرانهم، وإذا حاولوا عمل هذا فغالبًا ما سيحصلون على**

محصول هزيل ضامر. بل هم يخصبون الأرض في الشهور الأولى من العام، وهكذا حين يتم زرع بذور الفول، في الوقت المناسب، تنمو وتزدهر على أفضل وجه (ص 3).

أحد أهم مكونات مرحلة الطفولة هو وقت اللعب، ذلك الوقت المخصص للعب فقط، دون أي استعجال. فحين يلعب الأطفال، دون أي قيود خاصة بالوقت، فإنهم يتعلمون. ومن القيم المهمة للغاية بالنسبة لنا، المعنيين بتطوير مجال رعاية الأطفال في سن مبكرة، أن يمنح الممارسون للأطفال ما يحتاجونه من وقت. وهذه القيمة هي الأكثر أهمية خلال السنوات الثلاث، بل السنوات الخمس، الأولى من عمر الأطفال.

لكي يكون العاملون بمجال رعاية الأطفال الرضع والصغار على معرفة بالممارسات السائدة في مجال عملهم ولكي يصيروا قادرين على فهم كيفية تطبيق ما يرد في السياسات والمبادرات الجديدة من قواعد بصورة ملائمة، عليهم أن يكونوا مطلعين على أحدث القضايا المثارة في مجال تعليم ورعاية الأطفال في السن المبكرة. ومن المهم أن يحظى الممارسون بفرص لتنمية ذواتهم في مجالهم المهني، وأن يلتحقوا بدورات تقدم جوائز لمجتازيها، وأن يقرؤوا ما يستجد من أبحاث وأن يحضروا المؤتمرات ويفكروا في، ويناقشوا، الأبحاث والممارسات الجديدة مع بعضهم البعض. وهذه المهمة لا تقع على عاتق المدراء أو المسؤولين عن تقديم الخدمات بدور الرعاية وحدهم، بل هي، كما نعتقد، مسؤولية كل من يعمل بمجال رعاية الأطفال. إن امتلاك الوعي والقدرة على انتقاد السياسات والممارسات هو أمر ضروري لإرساء علاقات وممارسات تقوم على الاحترام.

العلاقات القائمة على الاحترام

يقوم الأطفال بعقد عدد كبير من الصلات أثناء حياتهم، ومن المهم توفير الفرصة لهم كي يقوموا بعقد صلات وثيقة قائمة على الاحترام مع البالغين. إن المربين الذين يتعاملون مع الأطفال باحترام سيشملون جميع الأطفال برعايتهم:

وليس فقط الأطفال الذين يسهل التعامل معهم أو المطيعون أو المحببون

أو النظيفون أو الوسيمون أو اللبقون أو المظهرون لقدراتهم، بل كل الأطفال، حيث سيحترمونهم لما هم عليه، ويحترمون لغتهم وثقافتهم وتاريخهم وأسرهم وقدراتهم واحتياجاتهم وأسماءهم وطرق تعاملهم وجوهرهم ذاته.

(ناتبراون Nutbrown، 1996: 54)

إن تطوير علاقات وممارسات قائمة على الاحترام يعني تعلم التعايش والعمل معًا داخل الدار، وهو ليس دومًا بالأمر السهل. قد يبدو الأمر صعبًا، إلا أنه لا بد للجهود المستثمرة في بناء مجتمع يضم الممارسين والآباء والأطفال، وأن تؤتي أكلها في نهاية المطاف، حيث إن هذا هو أهم عنصر في عملية تعليم ورعاية الأطفال الصغار. ضمن ما كتبَت عن قضايا المواطنة، تصف لنا ويتبورن Whitburn (2003: 175) الممارسات الخاصة بهذا المفهوم في دور الحضانة اليابانية، والتي تطلق عليها اسم «مهارات المواطنة». هذه الممارسات من شأنها أن تساعد الأطفال الصغار على أن يكونوا أكثر استقلالية، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية، وأكثر قدرة على التصرف كأعضاء في جماعة، وأكثر اعتمادًا على الذات. وهي تعلق على أهمية تعلم كيفية التعايش جبنًا إلى جنب بقولها: «في دولة ذات كثافة سكانية مرتفعة، أعرف أن «تعلم كيفية التعايش جبنًا إلى جنب» يعد من أهم المهام وأكثرها صعوبة في آن واحد» (ويتبورن، 2003: 175).

وفي ظل جو الحميمية الذي يسود دور الرعاية فإن تعلم كيفية التعايش جبنًا إلى جنب يعد من الأمور المهمة الصعبة التي تثير في الذهن ذلك السؤال الذي طرحه الفيلسوف الاجتماعي الفرنسي ألان تورين Alain Touraine وهو: «هل بمقدورنا التعايش معًا؟» إننا نرى أن الممارسين والآباء والأطفال بحاجة لأن يطوروا المهارات المطلوبة من أجل «التعايش معًا» في دور رعاية الأطفال الصغار، وهو الأمر الممكن تحققه من خلال النظر إلى الأطفال بوصفهم «مواطنين» في دار الرعاية الموجودين بهم، وأنهم يملكون الحق في أن تتم استشارتهم، والحق في أن يُعاملوا باحترام وتبجيل، وأن الممارسين مسؤولين عن الوفاء باحتياجات الأطفال وخلق بيئة تعليمية إيجابية. يرى ألدرسون Alderson وآخرون (2005) أنه حين يتم النظر للأطفال بوصفهم مواطنين، يكون من السهل وقتها العمل على قضايا مثل إقامة علاقات تتسم

بالاحترام، بيد أن الصعوبة هنا تكمن في تحديد العلاقة بين مفهومي «المواطنة» و «الطفولة». وقد كتبوا قائلين:

> **إن منح الطفل صفة المواطنة منذ مولده يخول له الحصول على هوية متفردة، وأن يكون له الحق في توقع مستوى معين من الخدمات والحماية والمميزات من الدولة. من السهل إدراج الأطفال الرضع تحت هذه المفاهيم الخاصة بالحقوق. لكن هناك وجهة نظر مغايرة تقول بأن المواطنة، بما تحمل من حقوق مدنية، يمكن النظر إليها بوصفها حالة يتم تعلمها أو اكتسابها أو تنميتها بالتدريج، ويتم منحها بحكم السن أو النوع أو الأهلية. من الناحية التقليدية، حد القانون الإنجليزي من حقوق الأطفال، واعتبر الأطفال تحت سن الحادية والعشرين، ومؤخرًا تحت الثامنة عشر، بأنه «أطفال رضع» من الناحية القانونية، أي أنهم «غير قادرين على الحديث» بصورة حرفية. إن السياسة الإنجليزية الحالية الخاصة بموضوع تعليم المواطنة (هيئة التأهيل والمناهج، 1998) تتقلب بين مفهومي تعليم الأطفال من أجل الوصول بهم مستقبلًا لأن يكونوا مواطنين بالغين، ومفهوم تعليم الأطفال الذين هم مواطنون بالفعل الآن. إن الربط التقليدي بين وصول المواطن لسن محدد، وهو الأمر المرتبط بدوره بمشاركة المواطنين أو حقوقهم المدنية، وبين حقه الأساسي أن يكون له صوت وحرية للتعبير عن ذاته تم استبداله في ثمانينيات القرن الماضي بعاملي الكفاءة والأهلية. (ألدرسون وآخرون، 2005: 31-2)**

لقد تحدثت دراسات عديدة عن الفكرة القائلة بأن الطفولة يتم تشكيلها اجتماعيًّا من خلال معتقدات وتوقعات وقيم البالغين (ألانين Alanen، 2001، جيمس James وبروت Prout، 1997، مايال Mayall، 2002: 120). لقد تبنى العديدون فكرة جيمس عن «الطفل المُشكل بصورة اجتماعية»، كما تم عرضها على نحو أكثر تفصيلًا على يد كانينجهام Cunningham (2006) من خلال عرض التاريخ الاجتماعي للـ«طفولة» في إنجلترا منذ العصور الوسطى. يقترح كلٌّ من جيمس وبروت ما يلي:

> **إن الطفولة عملية تكوين اجتماعية. وعلى هذا النحو هي توفر لنا إطارًا**

تفسيريًّا يمكننا من وضع السنوات الأولى من الحياة البشرية في سياقها السليم. إن الطفولة، بشكل منفصل عن عدم النضج من الناحية البيولوجية، ليست بالملمح الطبيعي أو الكوني للمجموعات البشرية، بل تظهر كمكون بنيوي ثقافي للعديد من المجتمعات. (1997: 8)

بيد أننا نجد، كما أوضح لنا مورس Morss (2002)، أن مثل هذه التشكيلات الاجتماعية للطفولة تتسم بالتعقيد الكبير، كما أن النظريات المتعلقة بها يمكن تفكيكها ثم إعادة تركيبها على نحو مخالف وفق رأي كل باحث ومنظِّر.

لقد أوضحت الدراسات أن الأطفال متعلمون بارعون للغاية، ليس فقط فيما يتعلق بالجانب الإدراكي، بل فيما يخص الجوانب الاجتماعية والانفعالية كذلك (ألدرسون، 2000، دَن Dunn، 1987، جاردنر Gardner، 1993، هاتشبي Hutchby وموران Moran، 1998، ناتبراون، 2006ج). توضح دراسة مايال (2002) قدرة الأطفال على التحدي والتفاوض والمشاركة في التفاعلات الاجتماعية مع الأطفال والبالغين، كما يقوم عدد متزايد من الدراسات بنقض الفكرة التقليدية الخاصة بالطفل عديم الحيلة، خاصة تلك التي أجريت على كفاءة التعلم ودراسة التعليم في السنوات المبكرة (كولز Coles، 1997، فاكيل Vakil وآخرون، 2003). ومن هذا المنطلق يمكننا الزعم بأنه يمكن النظر إلى الأطفال بوصفهم مواطنين، منذ سنوات عمرهم المبكرة؛ وذلك لأنهم قادرون على المشاركة في عملية اتخاذ القرارات التي تؤثر عليهم، إلى جانب قدرتهم على التعبير عن احتياجاتهم وأفكارهم.

أخلاقيات العمل في رعاية وتعليم الأطفال الصغار

عند التفكير في موضوع رعاية الأطفال الصغار علينا التفكير في الممارسات والاستجابات الأخلاقية التي سننخرط فيها. إن تقديم الرعاية للأطفال الرضع والصغار بصورة تتسم بالاحترام والفعالية يعني ما هو أكثر من مجرد استيفاء معايير السلامة الأساسية والحرص على حصول الممارسين على التأهيل الكافي. إن الرعاية المتسمة بالفعالية والاحترام تعني العمل وفق أعلى المعايير الأخلاقية في عملية تكوين العلاقات، وهو ما يؤدي بدوره إلى مرور كل الأطراف

بخبرات إنسانية إيجابية. ترى نودينجز Noddings (2001) رعاية الأطفال بوصفها دورًا يتضمن موقفًا أخلاقيًّا تجاه دور الراعي وعلاقة الحب التي تربطه بالأطفال الذين يقدم لهم الرعاية. وكما رأينا في الفصل الأول فإن جيرار Gerhardt (2004) ترى أن تنمية علاقات الحب أمر أساسي في دار رعاية الأطفال الصغار. إن جودة الرعاية المقدمة للأطفال الرضع والصغار ستتحقق على أرض الواقع حين لا نرضى فقط بالحد الأدنى من المعايير، والتي ستكون من الناحية الأخلاقية «لا تلحق الأذى بالطفل» فقط. إن جودة الرعاية المقدمة للأطفال الرضع والصغار ستتحقق حين ننتقل إلى مستوى أخلاقي أعلى يضمن الحفاظ على احترام وكرامة وخصوصية كافة أطراف العملية. إن اتباع المعايير الأخلاقية في عملية رعاية وتعليم الأطفال الصغار سيقودنا إلى وضع يتمتع من خلاله كل الأطفال الصغار بالحماية والاحترام في كافة جوانب عملية الرعاية. إن رعاية وتعليم الأطفال المتسمة بالأخلاقية هي عملية تتسم بالحس الإنساني العميق، عملية فردية تتسم بالمرونة حيال احتياجات كل طفل. كما أن رد الفعل المتوقع وجوده نحو الالتزام بالأخلاقيات في رعاية وتعليم الأطفال الصغار يعني إظهار الاحترام الكافي للقائمين على تقديم الرعاية والتعليم للأطفال الصغار إلى جانب توفير ظروف عمل ومكافآت مالية تتناسب وأهمية وتعقيد الأدوار التي يقومون بها. كما تعني الرعاية المبنية على أسس أخلاقية احترام حق الأطفال في المطالبة بأن يكون القائمون على رعايتهم مدربين ومؤهلين على نحو كامل. من الطبيعي أن نجد أن بعضًا من أفضل الممارسات يتم تطويرها داخل حجرات الأطفال على يد ممارسين قاموا باستكمال دراستهم، وحازوا درجة الماجستير في مجال تعليم الأطفال في السن المبكرة. وكما يقول أبوت: فإن الأطفال الصغار هم من يحتاجون أفضل المعلمين.

التعلم من الزملاء

إن الأطفال الرضع والصغار يحتاجون للبالغين الذي يعرفون احتياجات الأطفال، ويعرفون كيف تفكر عقولهم الصغيرة، ويفهمون النظريات المختلفة المتعلقة بعملية التعلم، ويتفهمون أهمية النمو الانفعالي إلى جانب نمو المعرفة العقلية والحسابية، ويملكون مهارات متطورة وتوجهات إيجابية، والذين يقومون بدعم النمو الصحي والكلي لعقول الأطفال وأجسادهم وأرواحهم.

إن الأطفال الصغار يحتاجون مربين محترفين يمكنهم الاستفادة من كل فرصة كي ينموا عقولهم، والذين ينخرطون في تفكير نقدي حيال الممارسات الخاصة بهم ويشاركون في برامج التنمية المهنية. كلما كان الطفل أصغر، صار من المهم أن يكون البالغ القائم على رعايته مثقفًا يقظًا منتبهًا إلى جانب كونه محبًّا مراعيًا حساسًا متفكرًا. إن الأطفال بحاجة لأن يقضوا أوقاتهم مع أشخاص «يفكرون بصورة غير تقليدية». إنهم بحاجة لأن يقضوا أوقاتهم مع أشخاص يسألون «لماذا؟»، أشخاص يعرفون السبب وراء ما يفعلون. إن البالغين القادرين على فهم والتعبير عن منهجهم التدريسي هم من يصيرون أفضل المربين، حيث إنهم قادرون على إمعان النظر فيما يفعلون، والتفكر في العمليات التي انخرطوا فيها مع الأطفال. إن الأطفال بحاجة لمعلمين يعملون معهم بأعين وعقول متفتحة، وأن يكونوا هم أنفسهم مستعدين للتعلم، والتفكير، والتدبر.

إن الأطفال يجددون نشاطهم أثناء عملية التعلم. فالطفلة البالغة من العمر ستة أشهر تبهر والديها بذلك الإصرار الذي تقوم من خلاله باستكشاف الأشياء، وكيفية استخدامها لكل ثانية في التعرف والاستمتاع والطلب والتكرار والبحث. إنها تتعلم بنفس الصورة التي يتعلم بها أغلب الأطفال البالغين من العمر ستة أشهر، من خلال طلب الفرص وتحدي بعض المواقف التي تجد نفسها بها، واستغلال كل لحظة، والتفكير في كل خبرة، والتركيز على الأشياء البسيطة على غرار: لعبة لينة، أصبع، ياقة فستان حريري، ملعقة، أصبع موز، صورتها المنعكسة في المرآة، صوت، تعبير من تعبيرات الوجه.

في كل يوم يتصرف الأطفال الصغار مثل المهندسين المعماريين ورواد الفضاء والمؤلفين والبنائين والمصممين والسائقين والمبادرين والمخترعين والمبتكرين والطيارين وعلماء الرياضيات والموسيقيين والعلماء ... إلخ. إن هؤلاء المفكرين الصغار يخرجون ببعض الأسباب العجيبة وراء حدوث الأشياء، ويعتمدون على معارفهم الحالية من أجل خلق تفسيرات منطقية من وجهة نظرهم في هذا الوقت (بالي Paley، 1981).

لا توجد وظيفة أكثر تعقيدًا من وظيفة الممارس القائم على رعاية الأطفال الصغار؛ وذلك لأن العمل مع الأطفال الرضع والصغار إنما يعني العمل مع المهندسين المعماريين ورواد الفضاء والمؤلفين والبنائين والمصممين والسائقين والمبادرين والمخترعين والمبتكرين والطيارين وعلماء

الرياضيات والموسيقيين والعلماء ... المستقبليين. إن ممارس اليوم يعمل مع أصغر الأجيال، والذي سيدخل دنيا العمل ويقوم بوظائف ليست موجودة في الوقت الحالي بعد. على الممارسين أن يعلموا الأطفال التحلي بالمرونة والتفكير الإبداعي، وأن يغذوا قدراتهم الكامنة بداخلهم حتى يصيروا أشخاصًا مبدعين واثقين مراعين. وأثناء عملية الاستكشاف المتواصلة التي يقوم بها الأطفال، من حيث التعرف على الآخرين والحلم والإبداع، تكون مهمة الممارسين هي مساعدتهم على فهم أهمية كل تلك الأشياء.

إن البالغين العاملين في مراكز الأطفال الرضع والصغار ودور الحضانة في ريجيو إيميليا يفكرون بعمق فيما يقومون به من عمل. وهم يستخدمون نظامًا للتوثيق من أجل التفكر فيما يقوم به الأطفال، وما يتعلمونه، وكيفية الانتقال بهم إلى المرحلة التالية من رحلة التعلم. إن الممارسين يحتاجون الوقت كي يناقشوا عملهم مع بعضهم البعض. إنهم بحاجة للوقت لعرض الملاحظات المأخوذة عن الأطفال على بعضهم البعض، كما يحتاجون الوقت لمناقشة التفاعلات التي تجمعهم بالأطفال الصغار أثناء عملية الرعاية. من الممكن أن تساعد فرص التطور المهني المتاحة حاليًّا على إجراء مثل هذه المناقشات والتي تعد، إلى جانب الوقت المخصص داخل كل دار من دور الرعاية لعقد المناقشات الدورية، سبلًا أساسية للوفاء باحتياجات الممارسين. وهو ما سيؤدي بدوره إلى إظهار الاحترام المستحق للأطفال.

أصوات صغيرة ـ رسائل مهمة

صارت آراء الأطفال محل تركيز شديد من جانب العديد من الدراسات التربوية (أوبري Aubrey وآخرون، 2000، كريستنسين Christensen وجيمس James، 2000، جريج Grieg وتايلور Taylor، 1999، هولمز Holmes، 1998، لويس Lewis وليندساي Lindsay، 1999، ناتبراون وهانون Hannon، 2003). إن هذا الاهتمام الذي صار يحظى به موضوع الاستماع إلى آراء الأطفال مشابه لتلك القضايا التي تناقشها الأبحاث الاجتماعية التي تركز على دراسة موضوع «صوت الفرد» والتي ظهرت في السنوات الأخيرة كاستجابة ذات صبغة سياسية وأخلاقية للقضايا التي تواجهها الأقليات المضطهدة أو تلك التي لا يستمع إليها أحد: النساء السود، المصابون بمرض الإيدز، الطلاب الذين يعانون من إعاقات أو صعوبات التعلم،

الشباب المتمرد، آباء الأطفال المعاقين (كلو Clough، 1998، فاين Fine، 1994، بيريرا Pereera، 2001، تيرني Tierney، 1993).

يجذب تيرني الانتباه إلى ذلك الاعتقاد الذي يفيد بأن الاختلاف (على سبيل المثال) في العرق أو الطبقة الاجتماعية أو النوع أو الميل الجنسي هو «شيء ينبغي الاحتفاء به وجعله في بؤرة حوارنا حول التعليم والغرض منه» (تيرني، 1993: 111). ترى ناتبراون وهانون (2003) أنه ينبغي علينا إضافة «العمر» إلى قائمة تيرني؛ وذلك لأنه يمكن اعتبار ميدان البحوث التربوية واحدًا من أقل ميادين المجتمع التي لا تزال تنظر إلى الأطفال، وخاصة الصغار منهم، لكنها لا تسمعهم. إن الاستماع إلى آراء الأطفال الصغار وتعبيرهم عن احتياجاتهم ورغباتهم يجعلهم «في مركز» المناقشات الدائرة عن السياسات والأغراض والممارسات الخاصة بعملية رعاية وتعليم الأطفال في السن المبكرة. لقد اعتمدت طرق فهم تعلم الأطفال بصورة أساسية على عملية الملاحظة، أي على مراقبة الأطفال (دراموند Drummond وآخرون، 1992، ناتبراون، 2001)، لكن لم يكن هناك اهتمام كافٍ بالاستماع إلى الأطفال أو بتطوير وسائل أخرى لمعرفة آرائهم في شئون حياتهم اليومية وتعلمهم. لقد كان «صوت» الأطفال محل اهتمام في بعض الأحيان، وذلك بالاستعانة بأساليب خاصة لعمل المحاورات معهم، خاصة في المواقف الصعبة مثل سماع شهادة طفل تعرض للإيذاء أو سماع شهادة طفل في المحكمة (وهذا الأمر عكس الاهتمام بـ«صوت» الطفل في مقابل الأقليات المضطهدة أو تلك التي لا يستمع إليها أحد). لكن حتى وقت قريب لم يكن هناك اهتمام كبير بفهم منظور الأطفال تجاه ما يمكن أن يُطلق عليه اسم «الجوانب العادية اليومية» لحياتهم (داير Dyer، 2002، فيليبيني Filippini وفيشي Vecchi، 2000). إن الاستماع للأطفال الرضع والصغار يعد من الأدوار المهمة للممارسين.

من وجهة نظرنا تشير العلاقات القائمة على الاحترام (بل وتحتاج) إلى وجود منهج شامل لعمليتي التعليم والرعاية تعني فيه كلمة «الاحتواء» ما هو أكثر من تواجد الأطفال والأسر والممارسين في نفس المكان. إن الاحتواء من وجهة نظرنا يعني التأكد من أن جميع الأطفال الموجودين في الدار «ينتمون» للمكان، بكل ما تحمله الكلمة من معنى. وهذا يعني عدم تجاهل أو الاستياء من صرخات الطفل الصغير، والتعرف على سبب اعتراض الطفل الصغير المستاء، والانتباه للطفل الجالس طوال الوقت في سكون، والذي لا يسعى للفت الانتباه، والتأكد من أنهم

جميعًا ينتمون للمكان. كما يعني هذا المفهوم الاستماع لجميع الآباء، حتى إن كانت آراؤهم تختلف عن تلك التي تتبناها دار الرعاية أو كان أسلوب حياتهم يختلف عن أسلوب حياة الممارسين.

تحدثنا ناتبراون وكلو (2007) عن إحدى الدراسات التي أجريت على أحد برامج التطوير المهني، والذي ضم ستة عشر من ممارسي الطفولة المبكرة، وكان من بين أجزائه عمل مشروع عملي بحثي ذي حجم صغير لتغيير بعض جوانب دور الرعاية التي يعمل بها هؤلاء الممارسون، إلى جانب، وهو الأمر الأكثر أهمية، إشراك الأطفال في عملية تحديد التغيرات التي هناك حاجة للقيام بها. بدأ كل واحد من الممارسين تطوير المشروع العملي البحثي الخاص به في دار الرعاية التي يعمل بها، وتمت مراعاة القضايا التالية:

- إشراك الآباء في عمل دار الرعاية.
- جعل مساحة اللعب الخارجية مكانًا يشعر فيه جميع الأطفال بالراحة والأمان.
- مراجعة الترتيبات الخاصة بعملية الانتقال من مرحلة الروضة إلى مرحلة التأسيس.
- تغيير منطقة الحمامات حتى يشعر الأطفال الذين يخافونها براحة أكبر في التواجد بها.
- مساعدة الأطفال على تسوية الخلافات التي تنشب بينهم.
- إيجاد سبل تمكن الصبيان من دخول منطقة ركن المنزل.
- إدراج آراء الأطفال حيال تقدمهم وإنجازهم في تقارير التقييم.
- جعل أوقات تناول الغداء أكثر هدوءًا وجعلها أوقاتًا اجتماعية إيجابية.
- تقديم وجبات خفيفة صحية بين الإفطار والغداء.
- تطوير ممارسات جديدة عملية حيال موضوع اللعب العنيف بالأسلحة.
- تطبيق منهج الراعي الأساسي مع الأطفال الرضع بحيث تكون عملية رعايتهم أكثر توافقًا مع احتياجاتهم.
- تعليم الأطفال إشارات الأيدي من أجل منحهم إحساسًا أكبر بذواتهم، وتمكينهم من توصيل احتياجاتهم ورغباتهم بشكل أفضل.

- استشارة الأطفال عند شراء الملابس الملائمة لكافة أحوال الطقس.
- إعطاء الأطفال دمى على صورة أطفال حتى يعرفوا المزيد عن حياة الأطفال الآخرين.
- إشراك الآباء بشكل أكبر في النزهات الخارجية.
- مراجعة سرعة الإيقاع والفرص المقدمة للأطفال في يوم الرعاية الممتد من الثامنة صباحًا إلى السادسة مساءً.

تعلق ناتبراون وكلو على تلك الدراسة بقولهما:

> **من الأشياء الظاهرة بوضوح في كافة الأمثلة المعروضة في هذه الدراسة هي تلك المعتقدات الجوهرية الكامنة داخل كل واحد من الممارسين تجاه الأطفال المسؤول عنهم. ونحن نرى أن هذه المعتقدات الجوهرية هي التي تمكن الممارسين من التعامل مع القضايا الصعبة المعقدة حتى يتمكنوا من خلق بيئات رعاية شاملة للأطفال. إن آراء الأطفال حول موضوع «الانتماء» وتفسير الممارسين للكيفية التي يمكن بها استخدام هذه الآراء لخلق بيئات ومجتمعات أفضل للأطفال تعد من الأسس المحورية. (2007: 21)**

وبعد عرض سريع للمشروعات الخاصة بالممارسين اختتمت ناتبراون وكلو (2007) حديثهما بما يلي:

- من الممكن معرفة آراء الأطفال حيال موضوعي الاحتواء والانتماء، وإدراك أن الأطفال الصغار لديهم آراء واضحة من الممكن أن تكون مختلفة عن تلك الآراء التي يعتنقها البالغون.
- إن أصوات الأطفال من الأشياء الأساسية في أي دراسة عن منظورهم، وعلى الدراسات أن تجد طرقًا للـ«استماع» إلى هذه الأصوات؛ وذلك حتى يتم أخذ أصوات هؤلاء الأطفال في الاعتبار عند القيام بأية تغييرات في الممارسات.
- يبدو أن كلًا من إحساس الطفل الخاص بـ«هويته» و«تقديره القوي لذاته» هما القضيتان

اللتان بحاجة للدعم من خلال المناهج وطرق التدريس الخاصة بالسنوات المبكرة. فإذا كنا نرغب أن يشعر الأطفال بإحساس قوي من الاحتواء والانتماء في دور الرعاية، ينبغي على تلك الدور أن يكون أساس عملها هو تقديم الفرص للأطفال كي يشعروا بشعور طيب حيال أنفسهم، ويشعروا بالأمان أثناء تنميتهم إحساسهم بذواتهم، وكيفية «انتمائهم» لهذا المجتمع التعليمي. إن الحصول على فرص للتعبير عن آرائهم بخصوص الأشياء التي تؤثر عليهم هو من الأمور الضرورية لتعزيز «انتمائهم» حيال ذلك المجتمع التعليمي الصغير الخاص بهم. (ناتبراون وكلو، 2007: 30)

الحصول على تصريح بحبهم

ناقشنا بين جنبات هذا الكتاب بعض القيم الجوهرية والقضايا المحورية المتعلقة بالممارسات الخاصة برعاية الأطفال الرضع والصغار. وسوف نختتم هذا الكتاب بنفس الصورة التي افتتحناه بها بالحديث عن الحب. ففي هذا القسم الختامي تقدم لنا جولز بيج، مستندة إلى أحدث أبحاثها، رؤيتها لما تؤمن بأنه المكون الأساسي في عملية رعاية الأطفال الرضع والصغار، إلى جانب سبب احتياج الممارسين للحصول على تصريح بحب الأطفال الذين يرعونهم.

الحصول على تصريح بحبهم ... لكن ليس بدرجة أكبر مما يلزم!

حين كنت طفلة صغيرة في منتصف ستينيات القرن الماضي كانت بعض من ذكرياتي المبكرة تتمثل في سماع الحوارات القائمة بين الكبار، والذين كانوا يشيرون كثيرًا إلى «حبي للأطفال». لا أستطيع أن أتذكر وقتًا لم أكن أرغب فيه في التواجد مع الأطفال. كان كل ما أريده هو العمل مع الأطفال الصغار، أصغر الأطفال، وحتى في ذلك الوقت كان العمل مع الأطفال الرضع هو أكثر ما يحفزني.

كنت أعيش في قرية يعيش بها مجتمع صغير متماسك. كان الزوج والزوجة اللذان يعملان كطبيبين، وكانا هما طبيب أسرتنا، يعيشان في القرية مع أبنائهما الأربعة الصغار. حين كان عمري عشر سنوات تم السماح لي بأن أصطحب ابنهما الصغير، وكان عمره وقتها

ستة أشهر، في نزهات قصيرة في القرية، وهي مسؤولية كبيرة كنت أدافع عنها بكل غيرة ضد الفتيات الأخريات اللواتي في نفس عمري، وكنَّ يظهرن اهتمامًا بفعل نفس الشيء. وفي سن الرابعة عشرة، بعد أن صارت علاقتي وثيقة مع الأسرة، بدأت العمل كجليسة لأطفالها بصورة دورية. سمعت أسر أخرى في القرية عن مجالستي للأطفال، وسرعان ما بدأت الطلبات تتوالى علي، وكانت من الكثرة بحيث صار علي أن أحتفظ بمفكرة يومية لتدوين التزاماتي. وسريعًا ما صرت أعتني بالأطفال في أيام العطلات الأسبوعية ولياليها كذلك، وقمت بتكوين علاقات عميقة وثيقة دائمة مع الأطفال وأسرهم أيضًا.

حين أسترجع الأمر الآن لا أستطيع تفسير سبب وثوق هؤلاء الناس فيَّ بهذا الشكل، خاصة وأن كثيرات من قريناتي كن مستعدات للقيام بنفس الدور (وفي رأيي كن قادرات عليه كذلك). لكني أعتقد أن الأمر الفارق وقتها، وعبر الأدوار العديدة التي لعبتها خلال تاريخي المهني في رعاية الأطفال على مدار نحو خمس وعشرين عامًا، كان الحب. أعتقد أنني كنت قادرة على أن أحب الأطفال، كما أعتقد أن الأسر التي تعاملت معها عبر حياتي المهنية كانت تتمتع بقدر من سعة الأفق بحيث سمحت لي بحب أطفالهم، نوع من الحب المقبول المتبادل، لكن لا يسعى إلى التساوي مع أو تقويض أو تهديد حب الآباء لأطفالهم، ذلك الحب المتفرد في طبيعته.

إنه الحب في الحقيقة!

غالبًا ما تستخدم كلمة «الرعاية» في دور الحضانة الخاصة بالأطفال الصغار لوصف دور الممارسين، والذين هم في واقع الأمر ليسوا «معلمين» وفق المعنى الشائع للكلمة، (وزارة التعليم والمهارات، **2001**، مكتب المعايير التربوية، **2001**، جاماج **Gammage**، **2006**). ودائمًا ما يتم تذكيرنا بأنه لا يمكن الفصل بين الرعاية والتعليم (وزارة التعليم والعلوم، **1990**، وزارة التعليم والمهارات، **2004**ب، **2002**أ). لكني أرى أن دور «الراعي»، وفق المصطلحات الخاصة بالسياسات، غالبًا ما كان يحتل مرتبة أدنى من دور المعلم/ المربي. إن

العديد من الممارسين يختارون العمل في دور الحضانة مع الأطفال الرضع والصغار بدافع من رغبتهم في تكوين علاقات وثيقة. وقد أخبرني أحد الممارسين المستنيرين (والحاصل على درجة الماجستير في تعليم الأطفال في سن مبكرة) أن «أطفالنا سعداء للغاية وقانعون ويقضون وقتًا طيبًا، إنني أحبهم كلهم بدرجة كبيرة!» يرى مورتيمر **Mortimer** أن دور الراعية في دار الرعاية هو دور متميز وراسخ:

> هؤلاء الراعيات يقدرن العلاقة الوثيقة التي تكونت من خلال عملهم مع أطفال بمفردهم أو مع جماعات صغيرة من الأطفال. فهن يعرفن الكثير عن أطفال بعينهم، أكثر مما لو كن يرعين فصلًا بأكمله. وهذا الأمر يتماشى مع تدريبهم الذي يحثهم على محاولة التعرف على الأطفال على أفضل نحو ممكن من أجل تقديم ما هو في صالح الأطفال. وهكذا فهن يقدرن العلاقة الوثيقة التي تربط الواحدة منهن بعدد قليل من الأطفال، ويفضلن هذا الأمر على أن يكون للواحدة منهن علاقة سطحية مع مجموعة كبيرة من الأطفال.
> (مورتيمر، 1990: 11)

رغم أن هذه السطور كتبت منذ حوالي العقدين من الزمان، إلا أنها تتفق مع المبادئ والمفاهيم المشتركة الخاصة بجوانب دور الراعي الأساسي التي يذكرنا بها كلٌّ من إلفر **Elfer** وآخرون (2003) ومانينج-مورتون **Manning-Morton** وثورب **Thorp** (2001) وجولدشميد **Goldschmied** وجاكسون **Jackson** (2004) في وقتنا الحاضر:

> كيف يستطيع واحد أو اثنان من البالغين العاملين في دار الرعاية، رغم عدم طغيانهما على دور الوالدين، أن يقوما بما يقوم به الوالدان في المعتاد: من حيث احتلال مكانة خاصة في نفوس الأطفال ومساعدتهم على تدبر أمورهم أثناء اليوم والتفكير فيهم والتعرف عليهم أيضًا... (إلفر وآخرون، 2003: 6)

عادة ما يحتاج الأطفال الرضع، بسبب حداثة أعمارهم ومراحل النمو التي يمرون

بها، إلى قدر كبير من الرعاية والاهتمام باحتياجاتهم الشخصية على غرار تغيير الحفاظات والإطعام والذهاب للنوم. يمكن في بعض الأحيان أن تحجب هذه الاعتيادية تقدم في النمو الحادث في نفس الوقت. ترى روبنسون Robinson (2003: 10) أن هذا يمكن أن يعد سببًا لما تصفه بـ «شيوع تلك الخرافة المحزنة القائلة بأن أي شخص (وخاصة إن كانت أنثى) يمكنها الاعتناء بالأطفال الرضع». يمكننا تبين هذا الاعتقاد في سلوك بعض دور الرعاية والتي توكل لأقل الممارسين مهارة مهمة الاعتناء بالأطفال الرضع، بينما هذا هو أكثر وقت يحتاج فيه هؤلاء الأطفال لممارسين حساسين محبين يملكون الخبرة والمهارة.

استنادًا إلى عمل نودينجز (1984، 1992) بشأن الجوانب العقلية لعملية الرعاية وعلاقتها بأخلاقيات الرعاية والتعليم، أود أن أوسع حدود مفهومي «الرعاية» و«الحب» بقدر أكبر، خاصة فيما يخص الأطفال دون سن الثالثة. أود أن أقترح ألا يشتمل عمل متخصصي رعاية الأطفال في السن المبكرة على «الرعاية» و«التعليم» وحسب، بل أن يعني «الحب» والرعاية والتعليم. لكن حين يحدث هذا، هل ستتمكن بعض النساء حين يدركن وجود علاقة وثيقة متبادلة بين أطفالهن والممارسين القائمين على رعايتهم أن يعلمن أن خبرات الارتباط العقلية هذه تعد من المتطلبات الأساسية المتوافقة مع احتياجات ورغبات أطفالهن، لا أن يشعرن أنها تهديد للعلاقة بين الأم والطفل؟

> في كل موقف رعاية تكون الأم بضرورة الحال هي مقدمة الرعاية، ويكون الطفل هو متلقي الرعاية. لكن الطفل يستجيب، حيث يغمغم ويتلوى ويحدق باهتمام ويبتسم ويمد يده ويحتضن. هذه الاستجابات تدخل الدفء إلى القلب، وتجعل من عملية تقديم الرعاية خبرة مجزية للغاية.
>
> (نودينجز، 1992: 17)

من السهل تجاهل كلمة «الحب» وذلك لكونها شعورًا أو فكرة رومانسية أو حتى شيئًا يمكن الخوف منه. في الموسيقى وكلمات الأغاني والأدب تستثير أمور مثل الحب والوقوع في الحب في الذهن صورة الأحباء الرومانسيين، والتي أحيانًا ما تكون ممتعة هانئة، وفي أحيان

أخرى تكون مؤلمة لعدم وجود تبادل حقيقي للحب. إن حب «البشرية» يضم معاني مثل الاحترام والكرامة والتحلي بالأخلاق، وقد تبنى العديد من المؤمنين بالأديان هذا المفهوم، تمامًا مثلما يؤمنون بمفهوم «حب الله». لكن بالنسبة للمحترفين عادة ما تُذكر كلمة الحب بشيء من الحذر (هذا إن حدث أن نوقشت من الأساس) ويُنظر للحب هنا على أنه شيء يجب الخوف منه بدافع من حماية الطفل. ضمن نظريتها الخاصة بالرعاية الأخلاقية والتعليم، قدمت لنا نودينجز عبارة قوية جريئة مثيرة للجدل، حيث تقول: «إن أغلب البشر يرغبون، فيما يبدو، في تلقي الرعاية من أشخاص يحبونهم، وليس من غرباء يتم دفع المال لهم. إن حل هذه المشكلة، إن كان لها أن تُحل، سيحتاج قدرًا من التفكير غير التقليدي» (نودينجز، 2001: 32).

ناقشت جولدشتاين (1994) هذه الفكرة في ضوء أوجه الشبه الموجودة بين دور كل من المعلمين والأمهات. وهي تشير إلى المنظور الخاص بالحركة النسائية المسمى مفهوم «الصلة» وتطلق عليه اسم «الحب» (1994: 1) ... في حقيقة الأمر! إذا حصل الممارسون على تصريح بحب الأطفال الذين يرعونهم فهناك خطر من أن يصير هذا القطاع متخم بالسياسات التي، في حقيقة الأمر، ستتسبب في تضليل الممارسين بما سيؤدي إلى إساءة تفسير الإجراءات الخاصة بحماية الأطفال (بيدج، 2005). عبر بيتر إلفر عن قلقه من عدم قدرة الممارسين غير ذوي الخبرة على حماية الأطفال، وكيف أن هذا قد يجعل عملية رعاية الأطفال الرضع والصغار مثار خوف: «إذا قام [الممارس] برفع الطفل من على الأرض ووضعه على حجره فسوف يلتفت أحدهم إليه ويقول: «أنت لا تتصرف بمهنية» أو قد يقول أحدهم شيء أسوأ مثل: «أنت تسيء التصرف مع الطفل»» (بيدج، 2005: 103). يكمل إلفر بقوله: «إن العكس تمامًا هو الصحيح من وجهة نظر الطفل، فهو يحتاج للتواصل الجسدي» (بيدج، 2005: 103). وفي مقابلة أخرى قالت تريشيا ديفيد Tricia David : «أخشى أننا نبتعد يومًا تلو الآخر عن احتضان الأطفال» (بيدج، 2005: 103).

إنني أتفق مع الرأي القائل بأن الأطفال الرضع والصغار يحتاجون قدرًا كبيرًا من الحب،

وفي حقيقة الأمر لقد بدأت أفكر في هذا النوع من الحب على أنه «حب مهني». إلا أن ما يناقض هذه الفكرة هو أن الممارسين العارفين المتفهمين لتلك العلاقات المتبادلة التي تجمعهم مع الأطفال الذي يرعونهم إنما يفعلون هذا وهم مراعون لحقوق الأطفال وحريصون على أن تكون هذه الحقوق هي الأساس الذي تقوم عليه كافة جوانب عملهم مع الأطفال. تشير روبنسون (2003) لقضية «الحب الشخصي والمهني» هذه في مناقشتها لما يعنيه السماح للمشاعر الشخصية بالتأثير على الحدود المهنية الخاصة بدور الممارس/ مقدم الرعاية.

> إن شخصية الممارس كإنسان وكيفية أدائه لعمله هما ما سيؤثران في نهاية المطاف على سلوكه وعلى الكيفية التي سيدرك بها الطرف الآخر من العلاقة هذا السلوك. إنها مسؤولية عظيمة، وإنني لأتساءل ما إذا كنا نقدرها حق قدرها ونحن مقبلون على تدريبنا المهني الأولي. (روبنسون، 2003: 159)

مثلث الحب

لا شك أن الأطفال الرضع والصغار يستثيرون فينا المشاعر ويدفعوننا للتعليق عليهم. على سبيل المثال من السهل أثناء ذهابك للسوبر ماركت أن تلاحظ كيف أن مظهر الطفل الرضيع النائم في سكينة يجعل كل من يمر به من المتسوقين يبتسم ويومئ برأسه في استحسان، بينما الطفل الصغير الذي يصرخ طالبًا للحلوى المعروضة في نهاية الممر، والذي تدفعه والدته المحرَجة وهو في عربة التسوق المليئة بالأشياء يجعل من يمر به من المتسوقين يرمقه في عدم استحسان. من المحال فعليًا أن يتمكن أي شخص من خلال هذه النظرة السريعة للطفل الصغير من أن يفهم حقيقة ما يمر به الطفل، ويذكرنا باول بمدى قلة حيلة الأطفال الرضع والصغار بقوله: «يمثل الأطفال الرضع والصغار واحدة من أقل الجماعات قوة في المجتمع ولا يملكون أي سبيل كي يدفعوا عن أنفسهم أي تمييز أو تحامل قد يقع عليهم، وهو ما قد يكون له تأثير مدمر على حياتهم» (باول، 2005: 79).

على الممارسين، خاصة هؤلاء العاملين برعاية الأطفال الرضع والصغار، أن يعملوا

على الوفاء باحتياجات الأطفال، إلى جانب الوفاء باحتياجات الآباء أيضًا. وهذا عمل مليء بالصعوبات والتحديات. هناك أدلة تشير إلى أنه من مصلحة الطفل أن يحظى بعلاقة وثيقة مع «الراعي الأساسي» الذي يقدم له الرعاية المتواصلة ويقلل من الخوف الناجم عن الانفصال بين الطفل ووالديه (إلفر وآخرون، 2003، جولدشميد وجاكسون، 1994، مانينج-مورتون وثورب، 2001، بين Penn، 1999). إن نفس الممارس يتولى رعاية نفس الطفل كل يوم، حيث يطعمه ويغير حفاظاته ويتفاعل مع الطفل بأسلوب حميم محترم. ومن خلال ملاحظة الأطفال عن قرب يستطيع الممارس أن يتأكد من أن رأي الطفل مفهوم ومحل احترام ويتم الأخذ به، بغض النظر عن عمر الطفل. إن وجود الراعي الأساسي المسؤول عن الطفل أمر في غاية الأهمية، ما دام الطفل يتم الاعتناء به خارج منزله، وهذا الدور يتطلب تخطيطًا حريصًا للتأكد من أن كل احتياجات الطفل والأسرة يتم الوفاء بها على يد الممارس الذي سيعتني بالطفل، خاصة حين توجد عوامل إضافية يجب وضعها في الاعتبار. هذه هي المبادئ التي يقوم عليها منهج الراعي الأساسي وتجعله أمرًا متفردًا، وكما قال إلفر وآخرون (2003: 33): «إن الفشل في أخذ هذه الأمور في الاعتبار هو ما يفسر عدم قدرة بعض دور الرعاية على تطبيق هذا المنهج بها».

يعد مشروع عائلة كورام الذي يحمل اسم «الاستماع إلى الأطفال» (لانكستر Lancaster، 2003) مصدرًا مهمًّا لدعم كل من الآباء والممارسين. إن الأمثلة التي يحويها بخصوص كيفية دعم الأطفال الصغار تساعد الممارسين والآباء على الاستماع إلى صوت الطفل والحرص على أن يعبر عن رأيه. فمن خلال الاستماع الحريص يمكن للبالغين الاستجابة على النحو الملائم. إن الأطفال يستحقون أن تُمنح لهم الفرصة كي ينموا ويتطوروا في أمان بين جنبات مجتمع يحترمهم، ومع ممارسين يرون العالم من أعين الأطفال. من الأسهل نسبيًّا أن نتفهم أهمية الاستماع للأطفال البالغين من العمر ثلاثة أو أربعة أعوام والاستجابة لهم، حيث إنهم قادرون على التعبير عما يحبونه وما يبغضونه. إلا أن مفهوم المشاركة ينطبق أيضًا على أصغر الأطفال عمرًا، أي الطفل الرضيع، بحيث تتم إتاحة الفرصة للاستماع إلى آرائهم، ليس فقط من خلال التحدث، بل من خلال اللعب والحركة والمشاعر (بو Pugh وسيليك Selleck، 1996).

«إن الطفل حديث الولادة يبدأ في حكي القصص من خلال النظر في عيون الآخرين، وطرح أسئلة صامتة، وطلب المساعدة من أجل فهم العالم من حوله» (لانكستر، 2003: 7).

يقول لانجستون وأبوت (2005): إن رعاية الأطفال الصغار وتعليمهم هي «مهمة معقدة، وإنه من الضروري أن يتم منح الممارسين الفرصة كي يتفهموا الجوانب المتعددة لدورهم. وأنا أتفق مع هذا الرأي، وأؤكد على أنه نظرًا لأن رعاية الأطفال الصغار وتعليمهم وحبهم هي بالفعل مهمة معقدة، فإنه لا تتم مناقشتها بالشكل المطلوب. فغالبًا ما يتم حجب مفهوم «الحب»، وصارت تطغى عليه مصطلحات أخرى، وهكذا صرنا نقرأ عن مصطلحات على غرار الاحترام والكرامة والاحتواء والارتباط، وغيرها من المصطلحات الأكثر «قبولًا» في وثائق السياسات، مثل «الصحة الانفعالية» (ليفرز، 1997) بل حتى «المعرفة الانفعالية»! ترى هل من الصعب على الممارس إدراك مفهوم حب طفل شخص آخر، ناهيك عن طرحه للمناقشة؟

التأرجح على الحافة: ذلك الشيء المسمى بالحب

أعتقد أنه لو كانت الحكومة جادة بالفعل بخصوص دعم الأطفال الرضع والصغار، وإذا كان كل طفل يهم حقًا، فإنه ينبغي استكشاف ومناقشة مفهوم «الحب المهني» بكل أمانة ومصداقية داخل إطار عمل المؤهلات الخاصة برعاية الأطفال في السن المبكرة وفي سياق غيرها من السياسات الخاصة بالطفولة المبكرة، وذلك إلى جانب وبنفس قدر الأهمية المعطى لموضوعات مثل «القيادة والإدارة»، و«النمو الإدراكي» و«علم الأصوات». فلنبدأ الحديث عن حب الأطفال الرضع والصغار.

جولز بيدج

مايو 2008

المراجع

Abbott, L. and Hevey, D. (1991) 'Training to work in the early years: developing the climbing frame', in G. Pugh (ed.) (2001), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*. 3rd edn. London: Paul Chapman Publishing.

Abbott, L. and Langston, A. (eds) (2006) *Parents Matter: Supporting the Birth to Three Matters Framework*. Maidenhead: Open University Press.

Abbott, L. and Moylett, H. (1997) *Working with Under 3s: Responding to Children's Needs*. Buckingham: Open University Press.

Abbott, L. and Nutbrown, C. (eds) (2001) *Experiencing Reggio Emilia: Implications for Pre-school Provision*. Buckingham: Open University Press.

Abbott, L., Ackers, J., Gillen, J. and Moylett, H. (2000a) *Shaping the Future: Working with the Under-Threes*. Video. Manchester: Manchester Metropolitan University.

Abbott, L., Ackers, J., Gillen, J. and Moylett, H. (2000b) *Shaping the Future: Working with the Under-3s: Professional Development Workbook*. Buckingham: Open University Press.

Acredolo, L. and Goodwyn, S. (1996) *Baby Signs: How To Talk with Your Baby before Your Baby Can Talk*. Vacaville, CA: Babysigns.

Adams, S., Moyles J. and Musgrove, A. (2002) *SPEEL Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning*. Norwich: Department for Education and Skills.

Advisory Service Kent (ASK) (2007) 'Towards 2008'; unpublished slide presentation, 31 October, Kent County Council, Kent.

Alanen, L. (2001) 'Explorations in generational analysis', in L. Alanen and B. Mayall (eds), *Conceptualizing Child–Adult Relations*. London: Routledge Falmer.

Alderson, P. (2000) *Young Children's Rights*. London: Jessica Kingsley.

Alderson, P., Hawthorne, J. and Killen, M. (2005) 'The participation rights of premature babies', *The International Journal of Children's Rights*, 13: 31–50.

Appell, G. and David, M. (1973) *'Lóczy, an Unusual Approach to Mothering'*. New York: Bruner-Mazel.

Atherton, F. (2005) 'Unfathomable behaviour? How are children using a nursery environment to pursue their schemas?', unpublished MA dissertation, University of Sheffield, Department of Educational Studies.

Athey, C. (1990) *Extending Thought in Young Children – a Parent–Teacher Partnership*. London: Paul Chapman Publishing.

Athey, C. (2006) *Extending Thought in Young Children – a Parent–Teacher Partnership*. 2nd edn. London: Paul Chapman Publishing.

Aubrey, C., David, T., Godfrey, R. and Thompson, L. (2000) *Early Childhood Educational Research: Issues in Methodology and Ethics*. London: Routledge.

Australian Association for Research in Education (1998) Code of Ethics for Research in Education, in Bibby, M. (ed.), *Ethics and Education Research*. Melbourne: Blackwell.

Bailey, M., Harrison, C. and Brooks, G. (2002) 'The Boots Books for Babies Project: impact on library registrations and book loans', *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(1): 45–63.

Balaban, N. (2006) 'Easing the separation process for infants, toddlers, and families', *Young Children*, 61(1): 14–20.

Ball, C. (1994) *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: Royal Society for the Arts.

Barlow, C. (1997) 'Ooooh baby, what a brain! The early impact of books and libraries', *School Library Journal*, 43(7): 20–2.

Bartlett, F.C. (1932) *Remembering: A Study of Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bibby, M. (ed.) (1998) *Ethics and Education Research*. Victoria: Australia

Association for Research in Education.

Bickart, T.S. and Dodge, D.T. (2000) *Reading Right from the Start: What Parents Can Do in the First Five Years.* Washington, DC: Teaching Strategies.

Bowlby, J. (1953) *Child Care and the Growth of Love.* Baltimore, MD and London: Pelican/Penguin.

Bowlby, J. (1969) *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment.* New York: Basic Books.

Brierley, J. (1994) *Give Me a Child until He is Seven: Brain Studies and Early Childhood Education.* 2nd edn. London: Falmer Press.

British Educational Research Association (BERA) (1992) *Ethical Guidelines for Educational Research.* Nottinghamshire: BERA.

Brown, E. (1999) *Loss, Change and Grief: An Educational Perspective.* London: David Fulton.

Calder, P. (1999) 'The development of early childhood studies degrees in Britain: future prospects', *European Childhood Education Research Journal,* 7: 45–67.

Carr, M. (2004) *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories.* London: Sage.

Carr, M. and Claxton, G. (2002) 'Tracking the development of learning dispositions', *Assessment in Education,* 9(1): 9–25.

Carr, M. and Claxton, G. (2004) 'A framework for teaching learning: the dynamics of dispositions', *Early Years,* 24(1): 87–97.

Caulfield, R. (2002) 'Babytalk: developmental precursors to speech', *Early Childhood Education Journal,* 30(1): 59–62.

Ceppi, G. and Zini, M. (eds) (1998) *Children's Spaces, Relations.* Reggio Emilia: Reggio Children.

Children's Workforce Development Council (CWDC) (2006a) FAQs. www.cwdcouncil.org.uk/qualifications/faq.asp#QTS (retrieved 3 December 2006).

Children's Workforce Development Council (CWDC) (2006b) Home page. www.cwdcouncil.org.uk (retrieved 3 December 2006).

Chilvers, D. (2002) 'Thinking in reflective practice in early years', unpublished Diploma/MEd dissertation, University of Sheffield.

Christensen, P. and James, A. (2000) *Research with Children: Perspectives and Practices.* London: Falmer Press.

Clare, A. (2008) 'What are the experiences of children under three in day care?', unpublished PhD thesis, University of Sheffield.

Clark, A. and Moss, P. (2005) *Spaces to Play: More Listening to Young Children Using the Mosaic Approach.* London: NCB.

Clouder, C. and Nicol, J. (2007) *Creative Play for your Baby: Steiner Waldorf Expertise and Toy Projects for 3 Months–2 Years.* London: Octopus Publishing Group.

Clough, P. (1998) *Articulating with Difficulty: Research Voices in Inclusive Education.* London: Paul Chapman Publishing.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2003) *Research Methods in Education.* 5th edn. London: Routledge Falmer.

Coles, R. (1997) *The Moral Intelligence of Children.* London: Bloomsbury.

Community Playthings: Lindon, J. and Langston, A. (2003) *Creating Places for Birth to Threes: Room Layout and Equipment.* Robertsbridge, E. Sussex: Community Playthings.

Crain, W. (2003) *Reclaiming Childhood: Letting Children Be Children in Our Achievement-Oriented Society.* New York: Henry Holt.

Cryer, D., Harms, T. and Riley, C. (2004) *All about the ITERS-R.* Greenboro, NC: Kaplan Early Learning Company.

David, T. (1999) 'Valuing young children', in L. Abbott and H. Moylett (eds), *Early Education Transformed.* London: Falmer Press.

David, T. (2006) 'Grandparents matter', in L. Abbott and A. Langston (eds), *Parents Matter: Supporting the Birth to Three Matters Framework.* Maidenhead: Open University Press.

David, T., Goouch, K., Powell, S. and Abbott, L. (2003) *Birth to Three Matters: A Review of the Literature.* London: DfES.

Davies, M. (1995) *Helping Children to Learn Through a Movement Perspective.* London: Hodder and Stoughton.

DeBruin-Parecki, A., Perkinson, K. and Ferderer, L. (2000) *Helping Your Child Become a Reader.* Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2007) *Parents as Partners in Early Learning (PPEL) Project Parental Involvement – a Snapshot of Policy and Practice PPEL Project Phase 1 Report.* London: DCSF/HMSO.

Department for Children, Schools and Families (DCSF) (2008) *The Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning,* Development and Care for Children from Birth to Five. London: DCSF.

Department for Education (DfE) (2002) *Delivering for Children and Families: Report on the Inter-departmental Review of Childcare.* London: DfES.

Department for Education and Employment (DfEE) (1990) *Starting with Quality: Report of the Committee of Inquiry into the Educational Experiences Offered to 3 and 4 Year Olds.* London: HMSO.

Department for Education and Employment (DfEE) (1996) *Nursery and Grant Maintained Schools Act.* London: HMSO.

Department for Education and Employment (DfEE) (1997) *Excellence in Schools.* White Paper. London: DfEE.

Department for Education and Employment (DfEE) (1998) *Meeting the Childcare Challenge: A Framework and Consultation Document.* London: DfEE.

Department for Education and Employment (DfEE) (1999a) *New Qualifications Framework: A Newsletter for the Early Years Development and Childcare Partnerships, Partners* 5. September. London: DfEE.

Department for Education and Employment (DfEE) (1999b) *Tomorrow's Children – Review of Pre-schools and Playgroups.* London: DfEE.

Department for Education and Employment (DfEE) (2000a) *Curriculum Guidance for the Foundation Stage.* London: DfEE/Qualifications and Curriculum Authority.

Department for Education and Employment (DfEE) (2000b) *Select Committee on Education and Employment.* London: DfEE.

Department for Education and Science (DES) (1990) *Starting with Quality: Report of the Committee of Inquiry into the Educational Experiences Offered to 3 and 4 Year Olds.* London: HMSO.

Department for Education and Skills (DfES) (2001) *National Standards for Under Eights Day Care and Childminding: Full Day Care.* Nottingham: HMSO.

Department for Education and Skills (DfES) (2002a) *Birth to Three Matters: A Framework to Support Children in their Earliest Years.* London: DfES/Sure Start.

Department for Education and Skills (DfES) (2002b) *Together from the Start – Practical Guidance for Professionals Working with Disabled Children (Birth to 2) and Their Families.* Consultation document. London: DfES/ Department for Health.

Department for Education and Skills (DfES) (2002c) Spending Review 2005/06. London: DfES.
Department for Education and Skills (DfES) (2003) *Every Child Matters.* Green Paper. London: HMSO.
Department for Education and Skills (DfES) (2004a) *A Choice for Parents, the Best Start for Children: A Ten Year Strategy for Childcare.* London: HMSO.
Department for Education and Skills (DfES) (2004b) *Every Child Matters: Change for Children.* Nottingham: DfES Publications.
Department for Education and Skills (DfES) (2005) *Common Core of Skills and Knowledge for the Children's Workforce.* Non-statutory guidance. London: HMSO.
Department for Education and Skills (DfES) (2006a) *The Early Years Foundation Stage: Consultation on a Single Quality Framework for Services to Children from Birth to Five.* London: DfES/DWP.
Department for Education and Skills (DfES) (2006b) *Seamless Transition: Supporting Continuity in Young People's Learning.* London: DfES.
Department for Education and Skills (DfES) (2007) *Early Years Foundation Stage: Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five.* London: DfES/Sure Start.
Department of Health (DoH) (1991) *The Children Act 1989, Guidance and Regulations, Volume 2, Family Support, Day Care and Educational Provision for Young Children.* London: HMSO.
Dickins, M. (2004) *Listening to Young Disabled Children.* Listening as a Way of Life Series. London: National Children's Bureau.
Donaldson, M. (1978) *Children's Minds.* London: Hodder and Stoughton.
Drummond, M.J., Rouse, D. and Pugh, G. (1992) *Making Assessment Work: Values and Principles in Assessing Young Children's Learning.* Nottingham: NES Arnold/National Children's Bureau.
Dunn, J. (1987) 'The beginnings of moral understanding', in J. Kagan and S. Lamb (eds), *The Emergence of Morality in Young Children.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
Dyer, P. (2002) 'A box full of feelings: emotional literacy in a nursery class', in C. Nutbrown (ed.), *Research Studies in Early Childhood Education.* Stoke-on-Trent: Trentham.

Edwards, C., Gandini, L. and Forman, G. (eds) (1993) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex.

Elfer, P. (2002) 'Babies as scientists, artists, and communicators', *Montessori International*, January–March: 32–5.

Elfer, P. (2005) 'Observation matters', in L. Abbott and A. Langston (eds), *Birth to Three Matters: Supporting the Framework of Effective Practice*. Maidenhead: Open University Press.

Elfer, P. and Dearnley, K. (2007) 'Nurseries and emotional well being: evaluating an emotionally containing model of continuing professional development', *Early Years: Journal of International Research and Development*, 27(3): 267–79.

Elfer, P., Goldschmied, E. and Selleck, D. (2003) *Key Persons in the Nursery: Building Relationships for Quality Provision*. London: David Fulton.

Every Child Matters (2005a) Aims and outcomes. www.everychildmatters.gov.uk/aims (retrieved on 25 April 2005).

Every Child Matters (2005b) Every Child Matters: Change for Children. The vision. PowerPoint slide 2. www.everychildmatters.gov.uk/_content/documents/ECMCFC%20presentation%20A%20v0.1.ppt#270,2, (retrieved on 25 April 2005).

Filippini, T. and Vecchi, V. (eds) (1996) *The Hundred Languages of Children: The Exhibit*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Filippini, T. and Vecchi, V. (eds) (2000) *The Hundred Languages of Children: The Exhibit*. 2nd edn. Reggio Emilia: Reggio Children.

Fine, M. (1994) 'Dis-stance and other stances: negotiations of power inside feminist research', in A. Gitlin (ed.), *Power and Method: Political Activism and Educational Research*. London: Routledge.

Forbes, R. (2004) *Beginning to Play*. Maidenhead: Open University Press.

Gammage, P. (2006) 'Early childhood education and care: politics, policies and possibilities', *Early Years*, 26(3): 235–48.

Garcia, J. (2005) *Joseph Garcia's Complete Guide to Baby Signing*. London: Match Media.

Gardner, H. (1993) *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. London: Fontana.

Gerhardt, S. (2004) *Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain*. London: Routledge.

Gillespie Edwards, A. (2002) *Relationships and Learning: Caring for Children from Birth to Three*. London: National Children's Bureau.
Goldschmied, E. (1987) *Infants at Work*. Video. London: National Children's Bureau.
Goldschmied, E. and Hughes, A. (1992) *Heuristic Play with Objects: Children of 12–20 Months Exploring Everyday Objects*. Video. London: National Children's Bureau.
Goldschmied, E. and Jackson, S. (1994) *People Under Three: Young Children in Day Care*. London: Routledge.
Goldschmied, E. and Jackson, S. (2004) *People Under Three: Young Children in Day Care*. 2nd edn. London: Routledge.
Goldstein, L.S. (1994) 'What's love got to do with it? Feminist theory and early childhood education', paper presented at the AGM of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 4–8 April, p. 25.
Goldstein, L.S. (1998) 'More than gentle smiles and warm hugs: applying the ethic of care to early childhood education', *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2): 244–61.
Golinkoff, R.M. and Hirsh-Pasek, K. (2004) *Einstein Never Used Flashcards: How Our Children Really Learn – and Why They Need to Play More and Memorize Less*. Emmaus, PA: Rodale.
Gonzalez-Mena, J. (2007) 'What to do for a fussy baby: a problem solving approach', *Young Children*, 62(5): 20–1.
Goodley, D. (2007) 'Becoming rhizomatic parents: Deleuze, Guattari and disabled babies', *Disability & Society*, 22(2): 145–60.
Goodman, Y. (1980) *The Roots of Literacy*. Claremont, NJ: Claremont Reading Conference Year Book.
Gopnik, A. and Schulz, L. (2004) 'Mechanisms of theory-formation in young children', *Trends in Cognitive Science*, 8(8): 27–39.
Gopnik, A., Meltzoff, A. and Kuhl, P. (1999a) *How Babies Think*. London: Weidenfield and Nicholson.
Gopnik, A.N., Meltzoff, A. and Kuhl, P. (1999b) *The Scientist in the Crib: Minds, Brains and How Children Learn*. New York: William Morrow.
Goswami, U. (1998) *Cognition in Children*. Hove: Psychology Press.
Graham, A.-M. (1997) '"Have experience; want to learn" – creating a new pathway to professionalism with a little European money and

a lot of hard work from our friends', in L. Abbott and H. Moylett (eds), *Working with Under-3s: Training and Professional Development*. Buckingham: Open University Press.
Graue, M.E. and Walsh, D.J. (1998) *Doing Research with Children*. London: Sage Publications.
Greenfield, S. (1997) *The Human Brain*. London: Weidenfeld and Nicolson.
Greenhalgh, P. (1994) *Educational Growth and Learning*. London: Routledge.
Greenough, W.T., Black, J.E. and Wallace, C.S. (1987) 'Experience and brain development', *Child Development*, 58: 569–82.
Grieg, A. and Taylor, J. (1999) *Doing Research with Children*. London: Sage Publications.
Hannon, P. (2003) 'Developmental neuroscience: implications for early childhood intervention and education', *Current Paediatrics*, 13(2): 17–23.
Hennessy, E., Martin, S., Moss, P. and Melhuish, E. (1992) *Children and Day Care: Lessons from Research*. London: Paul Chapman Publishing.
Her Majesty's Stationery Office (HMSO) (1998) *School Standards and Framework Act, 1998*. Ch. 31. London: HMSO.
Her Majesty's Stationery Office (HMSO) (2000) *Care Standards Act 2000*. London: HMSO.
Her Majesty's Stationery Office (HMSO) (2004) *Children Act 2004*. London: HMSO.
Her Majesty's Stationery Office (HMSO) (2006) *Childcare Act 2006*. London: HMSO.
Her Majesty's Treasury (HMT) (2004) *Choice for Parents, the Best Start for Children: A Ten Year Strategy for Childcare*. London: HMSO.
Hirst, K. (2001) 'A journey into reality', in L. Abbott and C. Nutbrown (eds), *Experiencing Reggio Emilia: Implications for Pre-school Provision*. Buckingham: Open University Press.
Holland, R. (1997) 'What's it all about? – how introducing heuristic play has affected provision for the under-threes in one day nursery', in L. Abbott and H. Moylett (eds), *Working with Under 3s: Responding to Children's Needs*. Maidenhead: Open University Press.
Holmes, R. (1998) *Fieldwork with Children*. London: Sage Publications.
Hughes, A. (2006) *Developing Play for the Under 3s: The Treasure Basket*

and Heuristic Play. London: David Fulton.
Hutchby, I. and Moran Ellis, J. (eds) (1998) *Children and Social Competence*. London: Falmer.
Hutchins, T. (1995) *Babies Need More than Minding: Planning Programs for Babies and Toddlers in Group Settings*. Accreditation and Beyond Series, Vol. I. Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.
Hutt, J., Tyler, S., Hutt, C. and Cristophersen, H. (1989) *Play, Exploration and Learning*. London: Routledge.
International Federation of Library Associations and Institutions (2007) *Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers*. IFLA Professional Reports, No. 100. International Federation of Library Associations and Institutions NJ1.
Ireland, L. (2004) *Making Links: A Collaborative Approach to Planning and Practice in Early Childhood Services*. Castle Hill, NSW: Pademelon.
Jackson, S. (1992) 'Benign or sinister? Parental responsibility in Great Britain', in P. Close (ed.), *The State and Caring*. Basingstoke: Macmillan.
James, A. and Prout, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. 2nd edn. London: Routledge.
Jenkinson, S. (2001) *The Genius of Play: Celebrating the Spirit of Childhood*. Stroud: Hawthorne Press.
Johnston, A. (2005) 'Who benefits from baby signing?', unpublished MA dissertation, University of Sheffield.
Kandel, E.R., Schwartz ,J.H. and Jessell, T.M. (2000) *Principles of Neural Science*. 4th edn. New York: McGraw-Hill.
Kapoor, S. (2006) 'Early childhood care and education: an Indian perspective', in E. Melhuish and E. Petrogiannis (eds), *Early Childhood Care and Education*. London: Routledge.
Katz, L. (1995) *Talks with Teachers of Young Children: A Collection*. Norwood, NJ: Ablex.
Kowalski, H.S., Wyver, S.R., Masselos, G. and de Lacey, P. (2005) 'The long-day childcare context: implications for toddlers' pretend play', *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 25(1): 55–65.
Laevers, F. (1997) *A Process-Orientated Child Follow-up System for Young Children*. Leuven: Centre for Experiential Education.

Laevers, F. (1998) 'Understanding the world of objects and people: intuition as the core element of deep level learning', *International Journal of Educational Research*, 29(1): 69–86.

Laevers, F. (2005a) *Deep Level Learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: Leuven University Department of Educational Sciences.

Laevers, F. (2005b) *Well-being and Involvement in Care Settings: A Process Orientated Self Evaluation Instrument*. Leuven: Kind and Gezin Centre for Experimental Education, Leuven University.

Laevers, F. (2005c) *Observation of Well-being and Involvement in Babies and Toddlers*. A video training pack. Belgium: CEGO.

Lancaster, Y.P. (2003) *Listening to Young Children, Promoting Listening to Young Children: The Reader*. Berkshire: Open University Press.

Lancaster, Y.P. (2006) *RAMPS: A Framework for Listening to Children*. London: Daycare Trust.

Lancaster, Y.P, and Broadbent, V. (2003) *Listening to Young Children*. Maidenhead: Open University Press.

Langston, A. and Abbott, L. (2005) 'Quality matters', in L. Abbott and A. Langston (eds), *Birth to Three Matters: Supporting the Framework of Effective Practice*. Maidenhead: Open University Press.

Langston, A. and Abbott, L. (2007) *Playing to Learn: Developing High Quality Learning Experiences for Babies and Toddlers*. Maidenhead: Open University Press.

Learning and Teaching Scotland (2005) *Birth to Three: Supporting Relationships, Responsive Care and Respect*. Edinburgh: Scottish Executive.

Lee, S.Y. (2006) 'A journey to a close, secure and synchronous relationship: infant–caregiver relationship development in a childcare context', *Journal of Early Childhood Research*, 4(2): 133–51.

Leeds Animation Workshop (2005) *Not too Young to Grieve*. Video. Arts at Leeds, West Yorkshire.

Lewis, A. and Lindsay, G. (eds) (2000) *Researching Children's Perspectives*. Buckingham: Open University Press.

Lindon, J. (2005) *Understanding Child Development, Linking Theory and Practice*. London: Hodder Arnold.

Lindon, J., Kelman, K. and Sharp, A. (2001) *Play and Learning for the Under 3s*. London: TSL Education.

Makin, L. (2006) 'Literacy 8–12 months: what are babies learning?', *Early Years*, 26(3): 267–77.

Malaguzzi, L. (1993a) 'For an education based on relationships', *Young Children*, 49(1). http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/ej-cite/ej474755.html (retrieved 3 December 2006).

Malaguzzi, L. (1993b) 'History, ideas, and basic philosophy', in C. Edwards, L. Gandini and G. Forman (eds), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education*. Norwood, NJ: Ablex.

Mandler, J. (1999) 'Preverbal representation and language', in P. Bloom, M. Peterson, L. Nadel and M. Garrett (eds), *Language and Space*. Cambridge MA: A Bradford Book/MIT Press.

Manning-Morton, J. and Thorp, M. (2001) *Key Times – a Framework for Developing High Quality Provision for Children Under Three Years Old*. London: Camden Under Threes Development Group and the University of North London.

Manning-Morton, J. and Thorp, M. (2003) *Key Times for Play: The First Three Years*. Maidenhead: Open University Press.

Marsh, J. (2003) 'Ethical issues in early childhood research', Module 4, Unit 9, *Research Methods and Methodology: Early Childhood Education*. Sheffield: University of Sheffield, Department of Education Studies.

Mayall, B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood*. London: Routledge Falmer.

Mead, M. (1962) 'A cultural anthropologist's approach to maternal deprivation', in M.D. Ainsworth (ed.), *Deprivation of Maternal Care: A Reassessment of its Effects*. No. 14. Geneva: World Health Organization.

Meggitt, C. and Sunderland, G. (2000) *Child Development: An Illustrated Guide*. London: Heinemann.

Melhuish, E.C (1991) 'Research on day-care for young children in the United Kingdom', in E.C. Melhuish and P. Moss (eds), *Day Care for Young Children International Perspectives*. London: Routledge.

Melhuish, E.C. and Moss, P. (eds) (1991) *Day Care for Young Children: International Perspectives*. London: Routledge.

Melhuish, E.C. and Petrogiannis, K. (2006) 'Introducing international perspectives on early childhood care and education', in E. Melhuish and K. Petrogiannis (eds), *Early Childhood Care and Education:*

International Perspectives. London: Routledge.
Meltzoff, A.N. and Moore, M.K. (1999) 'A new foundation for cognitive development in infancy: the birth of the representational infant', in E.K. Scholnick, K. Nelson, S. Gelman and P.H. Miller (eds), *Conceptual Development: Piaget's Legacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum Press.
Meltzoff, A.N. and Prinz, W. (2002) *The Imitative Mind: Development, Evolution, and Brain Bases*. Cambridge: Cambridge University Press.
Miller, L. (2004) *Understanding your Two-Year-Old*. London: Jessica Kingsley.
Mills, C. and Mills, D. (1998) *Britain's Early Years*. London: Channel 4 Television.
Mills, J. (2007) 'What are the significant differences between children's play and exploration in an outdoor raised sand tray compared with children's play and exploration in a muddy area?', unpublished MA dissertation, University of Sheffield.
Ministry of Education, New Zealand (1995) *Te Whariki*. Wellington: MoE.
Miyakawa, Y., Kamii, C. and Nagahiro, M. (2005) 'The development of logico-mathematical thinking at ages 1–3 in play with blocks and an incline', *Journal of Research in Childhood Education*, 19(4): 292–302.
Mooney, A. and Blackwell, T. (2003) *Children's Views on Childcare: Talking and Listening to Children: DfES Research Brief No. RB44482*. Nottingham: DfES Publications. www.dfes.gov.uk.research/html (accessed 2 January 2004).
Morss, J. (2002) 'The several social constructions of James, Jenks, and Prout: a contribution to the sociological theorization of childhood', *The International Journal of Children's Rights*, 10: 39–54.
Mortimer, J. (1990) *The NNEB Course England and Wales*. Reading: Mortimer.
Moylett, H. and Djemli, P. (2005) 'Practitioners matter', in L. Abbott and A. Langston (eds), *Birth to Three Matters: Supporting the Framework of Effective Practice*. Maidenhead: Open University Press.
Murray, L. and Andrews, E. (2000) *Social Baby*. London: Richmond Press.
National Association for the Education of the Young Child (NAEYC) (1996) *Developmentally Appropriate Practice Early Childhood Programs*

Serving Children from Birth through Age 8. Washington, DC: NAEYC.

National Children's Bureau (1994) *Tuning in to Children*. London: NCB.

National Children's Bureau (1997) *Tuning in to Children*. National Children's Bureau: London.

National Commission on Education (NCE) (1993) *Learning to Succeed*. Report of the National Commission on Education. London: NCE.

Neisser, U. (1976) *Cognition and Reality*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.

Noddings, N. (1984). *Caring, A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley, CA: University of California Press.

Noddings, N. (1992) *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. Advances in Contemporary Educational Thought Series. Vol. 8. New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2001) 'The care tradition: beyond "and women and stir"', *Theory into Practice*, 40(1): 29–34.

Nutbrown, C. (1996) *Respectful Educators: Capable Learners – Children's Rights in the Early Years*. London: Paul Chapman Publishing.

Nutbrown, C. (1999) *Recognising Early Literacy Development: Assessing Children's Achievements*. London: Paul Chapman Publishing.

Nutbrown, C. (2001) 'Watching and learning: the tools of assessment', in G. Pugh (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*. London: Paul Chapman Publishing.

Nutbrown, C. (2006a) *Key Concepts in Early Childhood Education and Care*. London: Sage Publications.

Nutbrown, C. (2006b) 'Watching and listening: the tools of assessment', in G. Pugh and B. Duffy (eds), *Contemporary Issues in the Early Years*. 4th edn. London: Sage Publications.

Nutbrown, C. (2006c) *Threads of Thinking: Young Children Learning and the Role of Early Education*. 3rd edn. London: Sage Publications.

Nutbrown, C. and Clough, P. (2006) *Inclusion in the Early Years: Critical Analyses and Enabling Narratives*. London: Sage Publications.

Nutbrown, C. and Clough, P. (2007) 'Inclusion in the early years: understanding children's perspectives on "belonging"', paper presented at AERA, Chicago, April, SIG-Critical Perspectives on Early Childhood Education.

Nutbrown, C. and Hannon, P. (2003) 'Children's perspectives on family literacy: methodological issues, findings and implications for

practice', *Journal of Early Childhood Literacy*, 3: 115.

Nutbrown, C. and Jones, H. (2006) *Daring Discoveries: Arts Based Learning in the Early Years*. Doncaster: DARTS/University of Sheffield.

Nutbrown, C., Hannon, P. and Morgan, A. (2005) *Early Literacy Work with Families: Research, Policy and Practice*. London: Sage Publications.

Office for Standards in Education (OFSTED) (2001) *Full Day Care Guidance to the National Standards*. Nottingham: DfES.

Office for Standards in Education (OFSTED) (2005) *Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools 2004/2005*. London: OFSTED.

Office for Standards in Education (OFSTED) (2008) *Oaklands Day Nursery Report*. London: OFSTED.

Oxfordshire LEA (1991) *Curriculum Guidance for Oxfordshire*. Oxford: Oxfordshire LEA.

Page, J. (2005) 'Working with children under three: the perspectives of three UK academics', in K. Hirst and C. Nutbrown (eds), *Perspectives on Early Childhood Education Contemporary Research*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Page, J. (2006) 'Planning for under-threes', *Nursery World*, 106(4031): 13–20.

Page, J. (2007) 'Heuristic play', *Nursery World*, 107(4074): 15–18.

Paley V.G. (1981) *Wally's Stories: Conversations in the Kindergarten*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Parker, C. (2002) 'Working with families on curriculum: the development of shared understanding of children's mark making', in C. Nutbrown (ed.), *Research Studies in Early Childhood Education*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Parrott, K. (1997) *The Contribution of the Kiwi Baby Programme to Meaningful Health Gains*. Auckland: Waikato.

Pearson, B. (1998) Assessing Lexical Development in Bilingual Babies and Toddlers. *International Journal of Bilingualism* 2(3): 347–72.

Pence, S. and McCallum, M. (1995) 'Developing cross-cultural partnerships: implications for child care quality research and practice', in P. Moss and A. Pence (eds), *Valuing Quality in Early Childhood Services*. London: Paul Chapman Publishing.

Penn, H. (1999) 'How should we care for babies and toddlers? An

analysis of practice in out-of-home settings for children under three', *Childcare Resource and Research Unit, University of Toronto Canada, Occasional Paper 10.6.1999 iv.*

Penn, H. (ed.) (2000) *Early Childhood Services: Theory, Policy and Practice.* Buckingham: Open University Press.

Pereera, S. (2001) 'Living with 'special educational needs': mothers' perspectives', in P. Clough and C. Nutbrown (eds), *Voices of Arabia: Essays in Educational Research.* Sheffield: University of Sheffield Papers in Education.

Petrie, S. and Owen, S. (ed.) (2005) *Authentic Relationships in Group Care for Infants and Toddlers – Resources for Infant Educarers (RIE).* London: Jessica Kingsley.

Physick, R. (2005) 'Changes and challenge: pre-school practitioners' responses to policy change and development', in K. Hirst and C. Nutbrown (eds), *Perspectives on Early Childhood Education Contemporary Research.* Stoke-on-Trent: Trentham.

Piaget, J. (1937/1954). *La construction du réel chez l'enfant/The Construction of Reality in the Child.* New York: Basic Books.

Piaget, J. (1955) *The Language and Thought of the Child.* London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1969) *The Mechanisms of Perception.* London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1972) *The Psychology of the Child.* New York: Basic Books.

Piaget, J. (1977) *The Essential Piaget.* Eds H.E. Gruber and J. Jacques Vonèche. New York: Basic Books.

Pikler, E. (1940) *What Can Your Baby Do Already?* Hungary English Translation Sensory Awareness Foundations' winter 1994 bulletin.

Pikler, E. (1971) 'Learning of motor skills on the basis of self-induced movements', in J. Hellmuth (ed.), *Exceptional Infant.* Vol. 2. New York: Bruner-Mazel.

Pikler, E. (1973) 'Some contributions to the study of gross motor development of children', in A. Sandovsky (ed.), *Studies of Babies Development.* New York: Free Press.

Post, J. and Hohmann, M. (2000) *Tender Care and Early Learning: Supporting Infants and Toddlers in Child Care Settings.* Michigan: High Scope.

Potts, S. (2004) *Everylife: Death, Bereavement and Life through the Eyes of*

Children, their Parents and Practitioners. Salisbury: APS Publishing.
Powell, J. (2005) 'Anti discriminatory practice matters', in L. Abbott and A. Langston (eds), *Birth to Three Matters: Supporting the Framework of Effective Practice*. Maidenhead: Open University Press.
Pre-school Learning Alliance (2005) *Making their Day: Providing for Two Year Olds in Preschools and Mixed Age Settings*. London: Pre-school Learning Alliance.
Pugh, G. (2001) 'A policy for early childhood services', in G. Pugh (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*. 3rd edn. London: Paul Chapman Publishing.
Pugh, G. and Selleck, D. (1996) 'Listening to and communicating with young children', in R. Davie, G. Upton and V. Varma (eds), *The Voice of the Child: A Handbook for Professionals*. London: Falmer Press.
Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (2000) *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: QCA.
Ravi, L. (2007) 'Evaluation of better beginnings: from birth to toddler', in A. Bundy (ed.), *Learning Futures: Public Libraries for the New Generations in Australia and New Zealand*. Conference proceedings, Adelaide, 9–10 March 2007. Blackwood: Auslib Press.
Rich, D. (2004) *Listening to Babies*. Listening as a Way of Life Series. London: National Children's Bureau.
Rinaldi, C. (1999) 'The pedagogy of listening', paper given in Reggio Emilia, 28 April.
Roberts, R. (1995) *Self-Esteem and Early Learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Roberts, R. (2002) *Self-Esteem and Early Learning*. 2nd edn. London: Paul Chapman Publishing.
Robinson, M. (2003) *From Birth to One: The Year of Opportunity*. Buckingham: Open University Press.
Rouse, D. and Griffin, S. (1992) 'Quality for the under threes', in G. Pugh (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*. London: Paul Chapman Publishing.
Rutter, M. (1972) *Maternal Deprivation Reassessed*. Harmondsworth: Penguin.
Ryder-Richardson, G. (2006) *Creating a Space to Grow*. London: David Fulton.
Salford EYDCP (2004) *Birth to Three in Salford*. Salford: Salford EYDCP.

Schiller, C. (1979) *Christian Schiller in his own Words*. London: National Association for Primary Education/A&C Black.

Schools Curriculum and Assessment Authority (SCAA) (1996) *Nursery Education – Desirable Outcomes for Children's Learning on Entering Compulsory Education*. London: SCAA/DFEE.

Scott, W. (1996) 'Choices in learning', in C. Nutbrown (ed.), *Respectful Educators – Capable Learners: Children's Rights and Early Education*. London: Paul Chapman Publishing.

Selleck, D. (2001) 'Being under 3 years of age: enhancing quality experiences', in G. Pugh (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years*. 3rd edn. London: Paul Chapman Publishing.

Selleck, D. and Griffin, S. (1996) 'Quality for the under threes', in G. Pugh (ed.), *Contemporary Issues in the Early Years: Working Collaboratively for Children*. 2nd edn. London: Paul Chapman Publishing.

Shenglan, L. (2006) 'Development of kindergarten care and education in the People's Republic of China since the 1990s', in E.C. Melhuish and K. Petrogiannis (eds), *Early Childhood Care and Education: International Perspectives*. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. (2002) *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. London: DfES.

Smith, A.B. and May, H. (2006) 'Early childhood care and education in Aotearoa – New Zealand', in E.C. Melhuish and K. Petrogiannis (eds), *Early Childhood Care and Education: International Perspectives*. London: Routledge.

Stevens, C. (2003) 'The value of Early Years Development Officers' support for voluntary pre-school playgroups', in K. Hirst and C. Nutbrown (eds), *Perspectives on Early Childhood Education Contemporary Research*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Stone, L.J., Smith, H.T. and Murphy, L.B. (eds) (1974) *The Competent Infant: Research and Commentary*. London: Tavistock Publications.

Stonehouse, A. and Gonzalez-Mena, J. (2004) 'When teachers are with the babies', in S. McLeod (ed.), *Making Spaces: Regenerating the Profession: Proceedings of the 2004 ATEA Conference, Charles Sturt University, Bathurst*. Bathurst, NSW: Charles Stuart University.

Straub, S. (1999) 'Books for babies: an overlooked resource for working with new families', *Infants and Young Children*, 11(3): 79–88.

Sure Start (2002) *Delivering for Children and Families – 2002*. Interdepartmental Childcare Review. London: Sure Start.
Sure Start (2003a) *Childminding: National Standard for Under 8s Day Care and Childminding*. Nottingham: DfES Publications Centre.
Sure Start (2003b) *Full Day Care: National Standard for Under 8s Day Care and Childminding*. Nottingham: DfES Publications Centre.
Sure Start (2003c) *An Introduction to the Birth to Three Matters Booklet*. London: Sure Start.
Sure Start (2006) *Personal, Social and Emotional Development Training Materials – Birth to Five*. London: DfES Sure Start Unit.
Sylva, K., Melhuish, E.C, Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. and Taggart, B. (2004) *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Technical Paper 12 – The Final Report: Effective Pre-School Education*. London: DfES/Institute of Education, University of London.
Thomas, S. (2002) *Familiar Things*. London: Thomson.
Tierney, W.G. (1993) 'Self and identity in a postmodern world: a life story', in D. McLaughlin and W.G. Tierney (eds), *Naming Silenced Lives*. New York: Routledge.
Touraine, A. (2000) *Can We Live Together? Equality and Difference*. Stanford, CA: Stanford University Press.
Trevarthen, C. (1977) 'Descriptive analyses of infant communication behaviour', in H.R. Schaffer (ed.), *Studies in Mother–Infant Interaction: The Loch Lomond Symposium*. London: Academic Press.
Trevarthen, C. (2002) 'Learning in companionship', *Education in the North: The Journal of Scottish Education*, new series, (10): 16–25.
Vakil, S., Freeman, R. and Swim, T.J. (2003) 'The Reggio Emilia approach and inclusive early childhood programmes', *Early Childhood Education Journal*, 30(3): 187–92, 210.
Vorria, P., Papaligoura, Z., Dunn, J. van IJzendoorn, M.H., Steele, H., Kontopoulou, A. and Sarafidou, Y. (2003) 'Early experiences and attachment relationships of Greek infants raised in residential group care', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8): 1208–20.
Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Vygotsky, L.S. (1980) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. 2nd edn. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L.S. (1986) *Thought and Language*. Boston, MA: MIT Press.

Wailling, K. (2005) 'What visually attracts two babies: the value of studying babies in their homes and child care settings', unpublished MA, University of Sheffield.

Wang, J. (2004) 'A study on gross motor skills of preschool children', *Journal of Research in Childhood Education*, 19(1): 32–43.

Ward, L. (2007) 'Is your baby playing with its toes yet? If not the government wants to know why', *Guardian*, 14 March.

Whalley, M. (2001) *Involving Parents in their Children's Learning*. London: Paul Chapman Publishing.

Whitburn, J. (2003) 'Learning to live together: the Japanese model of early years education', *International Journal of Early Years Education*, 11(2): 155–75.

Winnicott, D.W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena, *International Journal of Psychoanalysis*, 34: 89–97.

Winnicott, D.W. (1957) *Mother and Child. A Primer of First Relationships*. New York: Basic Books, Inc.

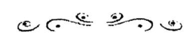
Winnicott, D.W. (1964) *The Child, the Family and the Outside World*. Harmondsworth: Penguin.

Woodhead, M. (1996) *In Search of the Rainbow: Pathways to Quality in Large Scale Programmes for Young Disadvantaged Children. A Report to the Bernard van Leer Foundation*. The Hague: Van Leer.

Yoshinaga, I.C. and Stredler-Brown, A. (1992) 'Learning to communicate: babies with hearing impairments make their needs known', *Volta Review*, 94(2): 107–29.



صدر أيضًا للناشر



Raising Children

First Printing: 2008
Prepared By: Khedr, Seham
Pages Number: 568
Size: 17 x 24
ISBN: 977-377-069-0



تربية الأبناء

الطبعة الأولى: 2008
إعداد: سهام خضر
عدد الصفحات: 568
المقاس: 17 x 24
الترقيم الدولي: 977-377-069-0

Understanding Early Childhood

First Printing: 2008
Author: Helen Penn
Translated by: Ahmed, Ola
Pages Number: 328
Size: 17 x 24
ISBN: 977-377-063-x



فهم الطفولة المبكرة

الطبعة الأولى: 2008
تأليف: هيلين بين
ترجمة: علا أحمد اصلاح
عدد الصفحات: 328
المقاس: 17 x 24
الترقيم الدولي: 977-377-063-x

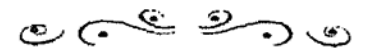
Improving Schools through Teacher Leadership

First Printing: 2008
Author: Alma Harris, Daniel Muij
Translated by: Ahmed, Ola
Pages Number: 236
Size: 17 x 24
ISBN: 977-377-059-1



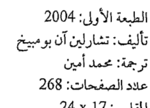
تحسين المدارس من خلال دور المعلم كقائد

الطبعة الأولى: 2008
تأليف: ألما هاريس، دانييل موجيس
ترجمة: علا أحمد اصلاح
عدد الصفحات: 236
المقاس: 17 x 24
الترقيم الدولي: 977-377-059-1



365 Ways to Connect with Your Kids
No Matter What Their Age (Or Yours)

365 طريقة للاتصال مع أطفالك باختلاف أعمارهم [أو عمرك]



First Printing: 2004
Author: Charlene Ann Baumbich
Translated by: Amin, Mohammed
Pages Number: 268
Size: 17 x 24
ISBN: 977-5919-97-5

الطبعة الأولى: 2004
تأليف: تشارلين آن بومبيخ
ترجمة: محمد أمين
عدد الصفحات: 268
المقاس: 17 x 24
الترقيم الدولي: 977-5919-97-5

Total Quality in Education And Labor Markets in Arab World

الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي



First Printing: 2003
Author: El Zawawi, Khaled
Pages Number: 188
Size: 17 x 24
ISBN: 977-5919-89-4

الطبعة الأولى: 2003
تأليف: د. خالد الزواوي
عدد الصفحات: 188
المقاس: 17 x 24
الترقيم الدولي: 977-5919-89-4

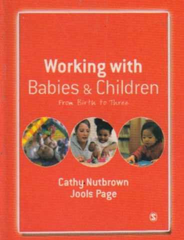
Rules and Stages
Of Scientific Research

قواعد ومراحل البحث العلمي



First Printing: 2004
Author: Abu Al-Nasr, Medhat
Pages Number: 335
Size: 17 x 24
ISBN: 977-377-006-0

الطبعة الأولى: 2004
تأليف: د. مدحت أبو النصر
عدد الصفحات: 335
المقاس: 17 x 24
الترقيم الدولي: 977-377-006-0





"هذا كتاب رائع بحق. ويتمثل الإسهام الجليل الذي يقدّمه في تقديمه لقصة أكبر... واستلهام أفكار مدهشة غير معتادة من فروع أخرى غير التربية... فضلًا عن أنه كتاب مؤسّس على مبادئ واضحة تنطلق من الالتزام الشديد برعاية، واحترام الأطفال دون سن الثالثة... وكتاب عملي كذلك، غني بالقصص الواقعية والأفكار المترابطة. وإني ليحدوني الأمل في أن يصبح هذا الكتاب القيّم متاحًا في متناول أيدي كل من يتحملون مسؤولية رعاية الأطفال دون سن الثالثة".

بيتر إلفر، مُحاضر أول في قسم دراسات الطفولة المبكرة
بجامعة روهامبتون ـ المملكة المتحدة.

هذا الكتاب رفيق لا غنى عن صُحبته لكل من يعمل في مجال رعاية الأطفال دون سن الثالثة، حيث يسهّل الاطلاع على الأبحاث الجارية، ويقدّم مواد عملية وتطبيقية داعمة لكلٍّ من: المقرّرات الدراسية، وعمليتَي التعليم والتعلم، والتخطيط والتقييم. بالإضافة إلى أن تركيز المؤلفتين لم يكن مقصورًا على بيئة بعينها، وإنما كان شاملًا بحيث يستوعب رعاية الأطفال في مختلف البيئات من أجل زيادة الوعي بأفضل الممارسات، وتقديم خبرة ذات جودة عالية لرعاية الأطفال في هذه المرحلة العمرية المهمة للغاية.

تتمثل المزايا الأساسية لهذا الكتاب في:

- تقديم أساس نظري ذي علاقة وثيقة بمختلف السياقات، والمواقف الاجتماعية.
- تقديم ملخصات للأبحاث التي تناولت موضوعَي التعلم، والتنمية.
- إلقاء نظرة عامة على السياسات الحالية التي تحكم عملية تقديم الرعاية للأطفال.
- مناقشة الطرق والأساليب العالمية المتبعة في تدعيم كلٍّ من التعلم، والتنمية.
- تقديم دراسات حالة وأمثلة عملية لهذه الطرق والأساليب بهدف تطوير بيئة رعاية فعالة وملائمة في كلٍّ من دُور الحضانة، ودُور الرعاية المنزلية.

هذا الكتاب موجّه للدارسين في دورات التدريب الأولية، ودارسي الدبلومات المهنية العليا، والتأهيل المهني، ودراسات الطفولة المبكرة إلى جانب من يسعون إلى أن يكونوا من إخصائيي رعاية الأطفال في سنوات الطفولة المبكرة. كما أنه موجّه للممارسين القائمين على رعاية الأطفال سواء كانوا في دورات التدريب الأوليّ، أو حاصلين على درجة البكالوريوس أو الماجستير أو يحرصون على مواصلة تطوير أدائهم المهني. بالإضافة إلى أولياء الأمور، والمسؤولين، وكل من يهمه أمر إعداد أجيال صالحة لخدمة أنفسها والمجتمعات التي تعيش فيها.

كاثي ناتبراون، أستاذة التربية ورئيس قسم الأبحاث بجامعة شيفيلد. أما جولز بيدج، فهي مدير برامج الماجستير في التربية في تخصص "مرحلة الطفولة المبكرة" بجامعة شيفيلد.

Arab Nile Group
P.O. Box: 4051, 7th District
Nasr City 11727 Cairo / Egypt
Tel.: 00202/26717135 – 26717134
Fax: 00202/26717135
info@arabnilegroup.com
arab_nile_group@hotmail.com
www.arabnilegroup.com

ISBN: 978-977-377-117-0

